

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

**SIMPOZIONUL NAȚIONAL
DE REFERATE ȘI COMUNICĂRI
ȘTIINȚIFICE**

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

EDIȚIA A VII-A

31 MARTIE 2019

ISSN= ISSN 2285 – 1992

ISSN-L 2285 – 1992

SIMPOZION NAȚIONAL
DE REFERATE ȘI COMUNICĂRI ȘTIINȚIFICE
„PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ –
FACTOR DETERMINANT AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EUROPEAN”
EDIȚIA A VII-A, 31 MARTIE 2018

Profesori Coordonatori: Director Annemarie Keresztely,
Profesor metodist CCD Valeria Șandru;

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

ROLUL COMUNICĂRII ORGANIZAȚIONALĂ.....	8
TIPURI DE COMUNICARE ORGANIZAȚIONALĂ.....	10
ROLUL PROFESORULUI DE ENGLEZĂ.....	12
COMUNICAREA ELEV-PROFESOR - FEREASTRA JOHARI	15
CE ÎNSEAMNĂ SĂ FII PROFESOR... ..	18
MANAGEMENTUL CARIEREI DIDACTICE	19
PROIECTAREA PEDAGOGICĂ, PRIM PAS ÎN MENTORAT	22
PRINCIPIILE MODELULUI DE PROIECTARE CURRICULARĂ	25
COMUNICARE MANAGERIALĂ ÎN CADRUL ORGANIZAȚIEI.....	27
MATEMATICA ȘI VALENȚELE FORMATIVE ALE ÎNVĂȚĂRII EI....	31
APTITUDINILE ÎN DOMENIUL ARTELOR PLASTICE	35
SUNETUL MUZICAL	37
MATEMATICA ȘI VALENȚELE FORMATIVE ALE ÎNVĂȚĂRII EI....	42
EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR	46
TENDINȚE MODERNE ÎN ABORDAREA PRACTICII PEDAGOGICE..	49
STANDARDE CURRICULARE DE PERFORMANȚĂ.....	53
EDUCAȚIA MUZICALĂ, MODALITATE DE MANIFESTARE ȘI REALIZARE A ESTETICULUI ÎN ȘCOALĂ.....	57
ICOANA, FĂURITOR DE SPIRIT CREȘTIN.....	60
MIJLOACE DE REALIZARE A EDUCAȚIEI MUZICALE ȘI RELIEFAREA IMPORTANȚEI CELOR CARE POT FI INTEGRATE ÎN ACTIVITATEA ARTISTICĂ ȘCOLARĂ	64
EXIGENȚE ÎN PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE	69
TIMIDITATE ȘI INTIMIDARE ÎN EDUCAȚIE SAU ALIAȚII ȘI DUȘMANII AUTORITAȚII EDUCATIVE	71
MODELUL COMUNICATIV-FUNCȚIONAL IN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII.....	75
ADAPTAREA ȘI IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE LA NOILE CERINȚE EDUCAȚIONALE.....	79
A EDUCA E FRUMOS!.....	84
PREDAREA LIMBII FRANCEZE ÎNTRE TRADIȚIE ȘI MODERNITATE	88
PREGĂTIREA PENTRU PROFESIA DIDACTICĂ ȘI PROFESORUL DE SUCCES.....	91

ASPECTE ALE MENTORATULUI ÎN EDUCAȚIE	95
ASPECTE ALE COMUNICĂRII ÎN CADRUL ORELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.	98
TIPURI DE ACTIVITĂȚI CUPRINSE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ ..	102
METODE TRADIȚIONALE ȘI TEHNICI NOI FOLOSITE LA ORELE DE PREDARE.....	106
PSIHOLOGIA ȘI LIMBAJUL SPIRITUAL AL CULORILOR	110
PROIECTUL - METODĂ COMPLEMENTARĂ DE EVALUARE ÎN CADRUL SISTEMULUI EDUCAȚIONAL ACTUAL	113
PROFESORUL DIRIGINTE ÎN PARTENERIAT CU CONSILIERUL ȘCOLAR PENTRU ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A ELEVILOR	118
PROMOVAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE	121
PROGNOZA MANAGERIALĂ A UNEI EXCURSII DE DOCUMENTARE	125
COMPETENȚE VIZATE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ.....	130
PREDAREA INTEGRATĂ A CUNOȘȚINȚELOR LA CLASA PREGĂTITOARE.....	134
RELIGIA ÎN ȘCOALĂ.....	139
ELEMENTE DE DEONTOLOGIE A EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL CREȘTERII CALITĂȚII ACTULUI EDUCAȚIONAL	144
TENDINȚE ȘI ORIENTĂRI METODOLOGICE ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT.....	149
MODELE DE EDUCATIE DIFERENTIATA IN SISTEMUL EDUCATIONAL ACTUAL	154
MIJLOACE INFORMATICE FOLOSITE ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE (MIJLOACE E-LEARNING)	157
MATERIALUL FORMEI MUZICALE ȘI ROLUL SĂU ÎN ALCĂȚUIREA TIPARULUI MUZICAL	163
MATEMATICĂ DISTRACTIVĂ	169
STRUCTURI LEXICALE COMUNE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ	178
VALORIFICAREA SURSELOR ÎN CADRUL ORELOR DE ISTORIE ..	181
IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN SUSȚINEREA DIVERSELOR TIPURI DE LECȚII.....	186
ROLUL EDUCAȚIEI ESTETICE ÎN SALVAREA ARTEI	198

DE VULGARIZARE ȘI DE ÎNSTRĂINARE	198
DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE ÎN CADRUL EXCURSIILOR ȘCOLARE	201
INDIVIDUALIZAREA ȘI DIFERENȚIEREA – MODALITĂȚI DE EFICIENTIZARE A INSTRUIRII	204
IMPORTANȚA ȘI ROLUL BADMINTONULUI CA DISCIPLINĂ SPORTIVĂ	207
IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC, PARTE INTEGRANTĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL EUROPEAN.....	211
ROLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL	216
PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂRII.....	219
ABORDAREA INTEGRATĂ A CONȚINUTURILOR ÎNVĂȚĂRII.....	223
FORMAREA NOȚIUNILOR GRAMATICE ÎN GIMNAZIU	227
EDUCAȚIA MUZICALĂ ÎN ITALIA. CORUL CA RESURSĂ DE EDUCAȚIE MUZICALĂ ÎN ITALIA	231
DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PRIN MODELARE	233
DEMERSURI PSIHOPEdagogICE INTEGRATE ÎN TULBURĂRILE DIN SPECTRUL AUTIST	235
DE CE E NEVOIE DE TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR?..	239
MÉTHODES D'ÉVALUATION.....	244
CURRICULUM CENTRAT PE ELEV VERSUS CURRICULUM CENTRAT PE DISCIPLINA ȘCOLARĂ.....	248
CUNOAȘTEREA DE SINE	251
CUM SĂ AJUTĂM COPIII CU PROBLEME DISCIPLINARE LA ȘCOALĂ.....	256
TEHNICI DE ÎNVĂȚARE ACTIVĂ-PUNCT NODAL ÎN SALTUL DE LA TEORIE LA PRACTICĂ	260
TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR, CHEIA SUCCESULUI ȘCOLAR	265
IMPORTANȚA CRITERIILOR ȘI FORMELOR DE EVALUARE A PRACTICII PEDAGOGICE.....	268
STUDIU COMPARATIV – EDUCAȚIE TRADIȚIONALĂ ȘI MODERNĂ.....	271
ESTETICA MUZICII LUI MOZART.....	275

PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ.....	278
AVANTAJELE INSTRUIRII DIFERENȚIATE	282
ENSEIGNER LES PROVERBES EN CLASSE DE FLE	286
MODALITĂȚI SPECIFICE DE ORGANIZARE A CONȚINUTURILOR ÎN STRUCTURA CURRICULUM-ULUI PREȘCOLAR	292
IMPORTANȚA LIEDULUI ÎN CREAȚIA MUZICALĂ CULTĂ.....	296
TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN CICLUL PRIMAR.....	300
TIPURI DE ACTIVITĂȚI CUPRINSE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ ..	303
INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR	307
INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR	309
CURRICULUM NAȚIONAL	313
TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN CICLUL PRIMAR.....	316
ETAPELE PREGATIRII ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ	319
PRACTICA PEDAGOGICA	323
PARTICULARITĂȚI ALE COMUNICĂRII LINGVISTICE A COPILULUI ÎN PERIOADA ȘCOLARĂ MICĂ	329
FOLOSIREA STRATEGIILOR DIDACTICE MODERNE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ.....	333
MENIREA.....	336
MODALITĂȚI ȘI MIJLOACE DE TRATARE	338
DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	338
IMPORTANȚA PROIECTULUI TEMATIC ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE.....	342
IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA CADRULUI DIDACTIC	347
CREATIVITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI	349
DEZVOLTAREA GÂNDIRII CREATOARE	351
PRIN VALORIFICAREA TEXTULUI LITERAR.....	351
INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN ÎNVATAMANTUL EUROPEAN.....	355
ROLUL ȘI IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC	359
PROIECT DE ACTIVITATE INTEGRATĂ	362

EDUCAȚIE DIFERENȚIATĂ ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL	367
PROIECT DE ACTIVITATE	370
aluat mărtișoare dulci cu ajutorul formelor de prăjituri.	371
PRACTICA PEDAGOGICĂ , O NECESITATE.....	375

ROLUL COMUNICĂRII ORGANIZAȚIONALĂ.

INSPECTOR ȘCOLAR GENERAL

PROF BICĂ ANDRA

Organizația este o entitate socială, un sistem social orientat pe sarcină, pe obiective, care are o structură ierarhică complexă și care operează într-un ambient cultural, politic, legal, economic și tehnologic cu care interacționează continuu. Organizația este compusă din indivizi și din grupuri, atât din grupuri formale care apar clar pe organigrama sa, cât și din grupuri informale, dar cu toate acestea influente. Ea are unul sau ai multe obiective. Pentru a le putea atinge, indivizilor și grupurilor care formează organizația li se atribuie funcții și roluri. Activitățile lor sunt definite prin reguli și constrângeri coordonate în mod rațional și finalizat. Durata de viață a organizațiilor nu este limitată la îndeplinirea unei activități sau a unui scop precis. Organizațiile își redefinesc obiectivele și mijloacele de care dispun pentru a le atinge, tot așa cum se modifică și compoziția membrilor lor și caracteristicile lor sociale.¹

În literatura de specialitate există mai multe modalități de raportare la organizații, mai multe perspective (sociologică, economică, ecologică, psihosocială etc.) din care sunt analizate acestea. Dificultatea definirii conceptului de organizație este determinată atât de multiplele perspective din care este analizată cât și de evoluția perspectivei organizaționale care a deschis noi modalități de definire, în funcție de contribuțiile aduse de-alungul timpului, de cercetările teoretice și practice.

Aceste definiții subliniază unele aspecte importante, anumite asemănări care pot fi surprinse ca trăsături generale ale tuturor organizațiilor. Aceste trăsături de bază sunt:

- grupuri de persoane (un număr suficient de mare de indivizi);
- obiective comune sau scopuri organizaționale acceptate de toți membrii organizației;
- interacțiunea dintre oameni pentru realizarea obiectivelor comune;
- structura organizației care trebuie să fie specifică;
- un sistem cât mai coerent de statute și roluri;
- o activitate suficient de diferențiată funcțional;
- existența unui subsistem suficient de diferențiat care să poată să îndeplinească funcțiile de organizare, conducere și coordonare a activităților;

Comunicarea organizațională este un proces, de regulă intenționat, de schimb de mesaje între persoane, grupuri și niveluri organizatorice din cadrul organizației cu scopul îndeplinirii atât a obiectivelor individuale, cât și a celor colective. De calitatea acestei comunicări depinde, în mare măsură, buna funcționare a tuturor segmentelor organizației.²

Rolul comunicării manageriale:³

- funcțiile managementului nu pot fi operaționalizate în lipsa comunicării. Procesele de stabilire a obiectivelor, de realizare a concordanței cu structura organizatorică și informațională, de armonizare a acțiunilor cu obiectivele inițiale și de eliminare a defecțiunilor, de antrenare a personalului se bazează pe primirea și transmiterea de mesaje. Comunicarea este, deci, crucială pentru existența și succesul organizației, prima responsabilitate a fiecărui manager.

- comunicarea stabilește și menține relațiile dintre angajați, oferindu-le informațiile necesare orientării și evaluării propriei munci în raport cu a celorlalți, cu cerințele organizației, în ansamblul său și al mediului acestuia.

- prin feed-back-ul realizat, comunicarea relevă posibilități de îmbunătățire a performanțelor individuale și generale ale organizației.

- aflată la baza procesului de motivare, comunicarea face posibilă identificarea, cunoașterea și utilizarea corectă a diferitelor categorii de nevoi și stimulente pentru orientarea comportamentului angajaților spre performanță și satisfacții.

- contribuie la instaurarea relațiilor corecte și eficiente, de înțelegere și acceptare reciprocă între șefi și subordonați, colegi, persoane din interiorul și exteriorul organizației.

În concluzie, pentru ca o organizație să fie capabilă să-și îndeplinească funcțiile, în cadrul ei trebuie asigurate canalele de comunicare intra și extraorganizaționale, pentru ca aceasta să facă față solicitărilor și așteptărilor sociale.

Bibliografie

1. Gary Johns, *Comportamentul organizațional. Înțelegerea și conducerea oamenilor în procesul muncii*, Editura Economică, București, 1998
2. Robert Mathis, Panaite C. Nica, Costache Rusu, *Op. Cit.*, Editura Economică, București, 2000;
3. Diana-Maria Cismaru, *Comunicarea internă în organizații*, Editura Tritonic, București, 1998;

TIPURI DE COMUNICARE ORGANIZAȚIONALĂ.

DIRECTOR CASA CORPULUI DIDACTIC VÂLCEA
PROF ADRIAN LUCA

Teoretic, comunicarea în organizații ar trebui să urmărească strict circuitul ierarhic. În acest sistem pot fi realizate trei forme necesare de comunicare:⁴

- Comunicarea de sus în jos: pornește de la vârful ierarhiei organizației spre bază.
- Comunicarea de jos în sus: pornește de la baza organizației spre vârf.
- Comunicarea orizontală: are loc între departamente sau unități funcționale, de obicei ca un mijloc de coordonarea a eforturilor.

Este limpede că o mare parte din comunicarea în organizații urmează liniile formale de autoritate din organigrame. Totuși realitatea comunicării în organizație arată că circuitul ierarhic formal este o cale de comunicare incompletă și adesea ineficientă.⁵

Managerii recunosc că aderarea strictă la circuitul ierarhic este adesea ineficientă. Circuitul ierarhic omite să ia în considerație comunicarea informală dintre membrii acele ierarhii.⁶

Dacă în cazul comunicării formale, putem vorbi despre rețele vizibile care sunt trasate odată cu organigrama, în cazul comunicării informale, rețelele sunt difuze și nu se suprapun cu cele formale, dimpotrivă, se poate spune că circuitul informal poate avea un drum sinuos și neașteptat pentru analist.

Comunicarea informală se poate defini drept schimbul de informații care are loc în afara canalelor de comunicare oficiale. Comunicarea informală se desfășoară în general prin canale create spontan, care apar conform relațiilor socio-afective. Ca și dinamică, se poate spune că există în mod necontrolat, se modifică permanent și operează la toate nivelurile. Uneori aceste canale substituie canalele formale, dacă acestea din urmă sunt ineficiente sau dacă informația care ajunge pe această cale este neclară sau slabă cantitativ.

3

Deși pare adesea surprinzător, comunicarea informală are adesea un grad destul de mare de acuratețe. Astfel, un studiu realizat în SUA a găsit că între 75% și 95% dintre informațiile vehiculate pe această cale sunt exacte.⁷

⁴ Gary Johns, *Comportamentul organizațional. Înțelegerea și conducerea oamenilor în procesul municipii*, Editura Economică, București, 1998, p.327.

⁵ *Ibidem*, p.328.

⁶ *Idem*.

⁷ Robert Mathis, Panaite C. Nica, Costache Rusu, *Managementul resurselor umane*, Editura Economică, București,

Pentru determinarea caracteristicilor comunicării informale se aplică metoda analizei sociometrice. Angajații sunt îndrumați să răspundă unor întrebări (două/patru) și li se spune că răspunsul vizează unul din proiectele organizației.⁸

- Cu cine ați vrea să colaborați dintre colegi?
- De ce credeți că ați fost ales?
- Cu cine nu ați vrea să colaborați?
- De cine credeți că ați fost respins?

Pe baza primelor două întrebări se poate realiza sociograma atracțiilor, iar pe baza ultimelor două se realizează sociograma respingerilor (de aceea ultimele două întrebări sunt opționale. În funcție de profunzimea analizei). Întrebările doi și patru sunt importante pentru că oferă informații despre percepția relațiilor socio-afective de către membrii grupului. Așadar, sociometria presupune obținerea următoarelor date despre sfera informală:

- identificarea liderului informal precum și a celorlalte centre de influență (sunt persoanele cu cel mai mare număr de alegeri);
- identificarea microgrupurilor care compun grupurile formale de angajați;
- identificarea elementelor izolate “diadele” și “marginile”;
- trasarea și caracterizarea rețelelor de comunicare informală;

Analiza sociometrică nu reprezintă un test de personalitate ci o modalitate de a caracteriza din punct de vedere socioafectiv orice structură formală. Astfel, persoanele marginale nu reprezintă persoane cu dificultăți de adaptare socială, ci persoane cu interese mai pronunțate în alte sfere ale vieții decât cea organizațională. Din punct de vedere al liderului sau analistului care efectuează cercetarea, aceste elemente sunt de interes, pentru că persoana respectivă nefiind integrată și apreciată în organizație ar putea să nu-și pună în joc întreaga capacitate în realizarea sarcinilor de lucru.

Bibliografie

4. Eugen Burduș, Gheorghita Caprescu, *Fundamentele managementului organizației*, Editura Economică, București, 1997;
5. Gary Johns, *Comportamentul organizațional. Înțelegerea și conducerea oamenilor în procesul municipii*, Editura Economică, București, 1998
6. Viorica Aura Păuș, *Comunicare și resurse umane*, Editura Poliron, Iași, 2008;

⁸ Diana-Maria Cismaru, *Op. Cit.*, p. 51.

ROLUL PROFESORULUI DE ENGLEZĂ

PROF. KERESZTELY ANNEMARIE

LICEUL DE ARTE "VICTOR GIULEANU" RM.VÂLCEA

JUD. VÂLCEA

Rezumat

Limba engleză este fără doar și poate una dintre cele mai vorbite limbi de pe pământ și cu siguranță cea mai utilizată. Ca profesor, nu poți anticipa toate situațiile specifice cu care se vor confrunta elevii în viața de zi cu zi și care le cer să se folosească de aptitudinile lor. Totuși, putem să-i ajutăm să-și aplice competențele proprii la maximum. Așadar, să-i ajutăm pe elevi să devină funcționali înseamnă a le oferi contexte relevante, reale și motivaționale în care să poată să-și pună în practică abilitățile, a-i stimula să devină independenți în învățare.

Lumea este într-o continuă mișcare. În contextul globalizării, succesul dialogului multicultural, economic, juridic și politic, la nivelul întregului mapamond, depinde de o bună comunicare universal valabilă. Comunicarea între națiuni și instituții se reduce la comunicarea dintre oameni. Limba este cărușul civilizației unui popor!

De la limbile babiloniene, cu scrierea cuneiformă, la cancelariile egiptene, cu hieroglife, la limba greacă și la limba romanilor, toate au avut perioada lor de glorie. Limba latină, decăzută azi complet din drepturi, deși tronează pe frontispiciile multor clădiri de patrimoniu UNESCO și nu numai, ne aduce mesajul spiritual al secolelor apuse, indescifrabil tocmai pentru că latina nu se studiază temeinic în școli. Până și biserica catolică s-a dezis de limba secolelor în care zeii și muzele au binecuvântat fără tăgadă pe muritori, dovadă incontestabilă fiind operele de artă de o frumusețe copleșitoare.

Una dintre cele mai frumoase limbi ale mapamondului este limba franceză, regină a tuturor limbilor și limbă diplomatică până la detronarea ei de către limba engleză, limbă pe care cu toții am acceptat-o ca fiind noua limbă de circulație internațională.

Universul cursurilor de limbi străine poate fi garantul unui izvor nesecat al spiritualității, al expansiunii intelectuale și a dorinței de perfecționare continuă pe drumul devenirii profesionale. Cea mai mare bogăție a unui popor este investiția în dezvoltarea potențialului uman. Învățarea temeinică a limbilor străine începe din școală.

Scopul predării este acela de a încuraja elevii să demonstreze competențele de comunicare și înțelegere, de citire și scriere în contexte variate și cu anumite obiective. Stilul tradițional de predare de tipul „cretă- tablă” (care a avut meritele ei), cu elevul

participant pasiv, nu mai pare să fie potrivită pentru generația actuală. Astăzi, predarea presupune prezentarea realității, generând elevilor oportunitatea de a câștiga experiență în practicarea diversă a unui domeniu.

Ce se așteaptă de la profesori?

- Să aibă o pregătire academică de înalt nivel
- Să se preocupe de îmbunătățirea permanentă a cunoștințelor acumulate
- Să fie preocupați de nevoile individuale ale fiecărui elev
- Să măsoare progresul cursanților prin evaluări periodice
- Să transmită feedback scris părinților privind progresul realizat
- Să încurajeze permanent participarea la oră a elevilor și să-i motiveze pentru studiu individual
- Să îmbine în mod eficient metodele tradiționale de predare cu cele moderne
- Să facă din fiecare lecție o experiență valoroasă

Misiunea profesorului de limba engleză este să lărgiasă orizontul elevilor prin abordarea limbii engleze într-o manieră prietenoasă, interactivă, astfel încât aceasta să devină un instrument de comunicare și descoperire. Cu Shakespeare nu mai există granițe sau bariere în calea învățării și a descoperirii nu numai a unei limbi, ci a unui întreg univers cu tradiții, obiceiuri și moduri de viață distincte. Pentru că o limbă străină învățată înseamnă o șansă în plus pentru a descoperi o altă cultură, a dezvolta relații cu alți oameni sau pentru a studia în altă țară.

Modul în care se predă și se învață limba engleză a cunoscut diverse abordări de-a lungul timpului, influențate de contextul social și cultural.

„Metoda comunicării”, „communicative approach”, însumează o multitudine de metode de predare ale limbii engleze. Având în vedere că trăim într-o societate în care comunicarea este esențială, învățarea limbii engleze este orientată în acest sens. Obținerea unui loc de muncă este condiționată în multe cazuri de abilitatea de a comunica eficient în cadrul unui interviu. Succesul economic este favorizat de publicitate, tot o formă de comunicare. Scopul învățării limbii engleze în acest context este de a-i face pe elevi să comunice în această limbă.

Printre avantajele majore al acestei abordări se numără faptul că limba se învață în context, că elevii sunt puși în situații concrete de comunicare, sunt încurajați să comunice între ei și să aibă astfel încredere în ei înșiși. Dezavantajul major este că, odată neglijate greșelile în favoarea fluentei în comunicare, elevii se obișnuiesc cu structuri greșite care se corectează cu dificultate. De asemenea, de multe ori elevii folosesc limba lor atunci când nu sunt urmăriți sau se tem să nu fie ironizați de colegi pentru felul în care vorbesc limba engleză.

În practica la clasă, profesorii combină o mulțime de metode, adaptate particularităților elevilor pe care îi au în față, în vederea unei învățări eficiente. Ei au în vedere faptul că elevul trebuie încurajat să utilizeze cât mai mult limba engleză pentru a comunica în situații similare celor din viața reală, dar nu pot neglija în totalitate nici regulile gramaticale, acuratețea limbii folosite, corectitudinea scrisului, traducerile, mai ales având în vedere că majoritatea examenelor oficiale (bacalaureatul, examenele de admitere la facultăți de profil) presupun verificarea cunoștințelor de gramatică și redactarea unor texte în limba engleză. Ceea ce dictează alegerea unei metode sau a alteia sunt nevoile și posibilităților elevilor a căror interes trebuie urmărit cu precădere.

Creativitatea există în fiecare dintre noi. Toți suntem creativi, însă educația pe care o primește un individ și metodele pe care acesta le folosește zi de zi, ca să își stimuleze gândirea, fac ca unii oameni să fie mai creativi decât ceilalți.

Există multe moduri de a încuraja creativitatea elevilor în școală. Această activitate devine necesară cu atât mai mult într-o societate competitivă precum cea în care trăim. Să nu uităm că Einstein spunea despre creativitate că este de fapt „inteligența atunci când se distrează” (Creativity is intelligence having fun).

Bibliografie:

Harmer, Jeremy, *The Practice of English Teaching*, Longman, London, 1991.
Scrivener, James, *Learning Teaching*, Macmillan, London, 2005.

COMUNICAREA ELEV-PROFESOR - FEREASTRA JOHARI

PROF. METODIST ȘANDRU VALERIA,
CASA CORPULUI DIDACTIC VÂLCEA

Fereastra lui Johari este un model care ne permite să înțelegem complexitatea procesului de comunicare interpersonală, urmărind fluxurile de informații dintre două persoane. Fereastra lui Johari împarte informația despre un individ în patru zone, în funcție de gradul de autocunoaștere și de gradul de cunoaștere pe care îl posedă ceilalți despre persoana în cauză.

	informatii pe care le stiu despre mine →	informatii pe care nu le stiu despre mine →
informatii accesibile altora	1 Deschis catre mine (zona deschisa) Comportamente cunoscute atat de mine cat si de ceilalti	2 Inchis catre mine (zona pe care eu nu o cunosc) Comportamente pe care ceilalti le stiu despre mine dar eu nu le cunosc
informatii inaccesibile altora	3 Inchis catre altii (zona ascunsa) Comportamente pe care prefer sa le ascund altora	4 Blocat (zona necunoscuta) Informatii pe care nu le cunosc nici eu, nici altii, dar care pot fi cunoscute la un moment dat

Zona deschisă („arena”) reprezintă imaginea pe care o persoană o prezintă celorlalți. Ea conține tot ceea ce știm despre noi- opinii, sentimente, scopuri, nevoi etc și suntem dispuși să dezvăluim celorlalți.

Zona oarbă conține sentimente și trăsături pe care nu le recunoaștem ca fiind ale noastre. Nu suntem conștienți de ele, dar ceilalți sunt.

Zona ascunsă („fațada”) conține temerile, sentimentele negative despre sine, impulsurile și reacțiile pe care le considerăm antisociale, în dezacord cu imaginea pe care o avem despre sine sau periculos de a fi exteriorizate.

Zona necunoscută conține sentimente, tendințe, talente complet necunoscute, atât pentru sine cât și pentru ceilalți.

Aceste zone interacționează și îți pot modifica dimensiunile în procesul comunicării. Vom analiza în continuare diferitele tipuri de interacțiuni.

Comunicarea are loc în mod optim între zonele deschise ale interlocutorilor. Comunicarea eficientă necesită ca interlocutorii să aibă zone deschise cât mai mari, ceea ce permite înțelegerea corectă a mesajelor și realizarea optimă a expunerii la mesaj și la feedback.

Comunicarea neintenționată se și produce între zona oarbă a unei persoane cea deschisă a celeilalte. Ea constă în recepționarea unor mesaje pe care persoana respectivă nu dorește sau nu-și dă seama că le comunică. Această informație poate fi folosită prin intermediul feedback-ului pentru schimbarea de comportamente, îndrumare și sfătuire.

Comunicarea intenționată (autoexpunerea) se desfășoară între zona ascunsă a unei persoane și cea deschisă a celeilalte. Ea constă în dezvăluirea conștientă a unor aspecte pe care în mod obișnuit le ascundem. Acest tip de comunicare se bazează pe încredere în sine și în relația cu interlocutorul.

Comunicarea între zonele necunoscute ale interlocutorilor are loc la nivel emoțional, o persoană influențând sentimentele și comportamentul celeilalte, fără ca acest proces să fie neapărat conștientizat. De exemplu, o neliniște profundă sau o tensiune nervoasă se pot transmite interlocutorului, deși nici chiar emitentul nu este conștient de ele.

Aplicație: Jocul monedelor (joc de îndemânare)

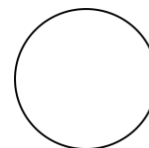
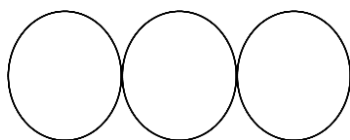
Obiectiv: conștientizarea stărilor negative prin care poate trece cineva atunci când are de rezolvat o sarcină de învățare și a cauzelor acestora.

Fiecare participant folosește un set de 6 monezi și o coala de hârtie pe care sunt desenate pozițiile inițială și finală a monezilor. Sarcina este de a realiza un cerc din cele 6 monezi, astfel încât să nu depășească 3 mișcări, iar moneda mișcată să atingă mereu alte două monede.

Nu se oferă nici un fel de indicații în afara demonstrării poziției inițiale a monec

Poziția inițială a monedelor

Poziția finală a monedelor



Analiza exercițiului: De cele mai multe ori, participanții reușesc cu greu și după multe încercări să rezolve sarcina. Unii nu reușesc deloc, se enervează sau au stări afective negative. Întrebări:

- Ce stări emoționale ați avut în timpul exercițiului?
- Ce gândeați atunci când v-ați dat seama că nu puteți rezolva sarcina?
- Cum v-ați simțit atunci când ați reușit?

După sintetizarea răspunsurilor, moderatorul va demonstra că problema nu a fost a participanților care nu au reușit, ci a moderatorului, deoarece nu a adaptat sprijinul și instrucțiunile la stilul de învățare al fiecărui participant (vizual, matematic, verbal, scris).

În timp ce profesorul se simte mulțumit de ceea ce face, chiar dacă nu a încercat totul pentru a sprijini fiecare elev în funcție de nevoi, elevii au sentimentul eșecului și cred că au o problemă, deși un sprijin educațional adecvat ar fi fost suficient pentru a reuși.

Modelul grafic Fereastra lui Joharis se completează împreună cu participanții:

	PROFESORUL se simte confortabil	PROFESORUL nu se simte confortabil
ELEVUL se simte confortabil		
ELEVUL nu se simte		

confortabil		
--------------------	--	--

Fiecare elev învață în mod diferit.

Fiecare elev are nevoie de un anumit tip de sprijin educațional.

Este important să cunoaștem stilul de învățare al fiecărui elev și să le oferim tuturor șanse egale de a reuși, prin identificarea de soluții pedagogice alternative.

Nu uitați că de la sentimentul eșecului la comportamentul violent nu e decât un pas.

Atunci când observați că un elev sau mai mulți nu reușesc să rezolve o sarcină:

- încercați împreună cu elevul să identificați cauzele nereușitei,
- încercați să îl ajutați, oferindu-i altfel de sprijin decât cel pe care l-ați abordat anterior.

Bibliografie:

1. Domnica Petrovai – ”Modificări comportamentale aplicate comportamentelor agresive - draft”, curs al Centrului de educație emoțională și comportamentală pentru copii, Salvați Copiii, 2010
2. Dumitru Al. Ion – ”Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă”, Timișoara, Editura de Vest, 2000

CE ÎNSEAMNĂ SĂ FII PROFESOR...

PROF. SAMOILA DANIELA MIHAELA

CNI MATEI BASARAB RM VALCEA

A fi un dascăl bun înseamnă să nu uiți că ai fost cândva tânăr. Trebuie să știi să treci diplomatic peste micile greșeli ale celor ce învață, să te bucuri împreună cu ei de succesele lor, să-i încurajezi continuu dându-le mereu aripi spre viitor. Trebuie să știi să aprinzi în sufletul fiecărui învățăcel și bucuria cunoașterii, dar și bucuria creației!

Un bun profesor modelează mintea celor cu care lucrează. Ii formează, le aranjează gândirea, îi învață cum, iar nu ce să gândească. Pentru aceasta profesorul are nevoie nu doar de răbdare, știință și inteligență, dar, mai ales, de dăruire.

Tinerii lumii contemporane sunt pretențioși, poate mai pretențioși decât generația noastră, pentru că, spre deosebire de noi, ei au la dispoziție mai multe informații. Astfel că, tinerii noștri nu au nevoie să li se ofere informații (căci le găsesc și singuri pe Internet), ei au nevoie de acei oameni care să descopere comorile ascunse în sufletele lor și să le scoată la suprafață. Apoi să le folosească pentru binele tuturor tinerilor și al țării lor.

Astfel, ești preocupat să sădești în sufletele lor sentimente care să-i motiveze să abordeze învățarea cu mai multă deschidere. Unul din aceste sentimente este încrederea în sine, fără de care elevul nu poate avea succese în învățare. Acest sentiment pare să fie mai important decât coeficientul de inteligență.

Procesul de educație îl solicită pe elev și, dacă nu are încredere în forțele sale, se oprește la fiecare greutate și i se reproșează că „nu învață“, deși cauzele sunt altele. Specialiștii au demonstrat ca școala „produce“ învățare, dar „producția“ ei nu se realizează ca în celelalte domenii. Răspunderea este cu mult mai mare pentru că lucrăm cu oamenii. În fabrică, o piesă turnată greșit se retopește și se toarnă din nou.

În educație, un elev pierdut devine o problemă pentru societate, de aceea toți ochii sunt îndreptați spre sistemul educațional și cerințele față de acest sistem sunt mai mari. Societatea apreciază un profesor (Vasile Molan - A fi sau a nu fi profesor) bun dacă „știe carte“. Aceasta este o condiție fără de care nu poți fi considerat profesor, dar este important și cum exerciți profesia didactică, în ce fel transmiți ceea ce știi, cât de mult antrenezi elevii în proces, cum îi transformi din obiecte asupra cărora se exercită actul educațional, în participanți activi la propria formare și educare.

Mulți cred că a fi profesor înseamnă doar a prezenta informațiile în fața elevilor , a evalua nivelul acestora și a-i ierarhiza prin note. Profesia de cadru didactic este însă mult mai profundă, solicită calități speciale, care se pot forma și dezvolta doar dacă persoana respectivă dorește, cu adevărat, să fie profesor.

Aceasta pentru că a fi profesor înseamnă să te dedici celor pe care-i educi, să ai sentimente pozitive față de ei, să le oferi respectul tău, să fii conștient că le influențezi viața și ești răspunzător pentru asta în fața lor, a părinților, a societății. Un profesor adevărat nu se gândește numai la stăpânirea disciplinei lui, ci, în primul rând, la felul în care studentul sau elevul folosește în mod independent ceea ce profesorul l-a învățat.

BIBLIOGRAFIE.

Vasile Molan – ”A fi sau a nu fi profesor” – Tribuna învățământului

MANAGEMENTUL CARIEREI DIDACTICE

Prof. Apostol Doinița
Liceul Tehnologic Ferdinand I Rm.Vâlcea

Cariera didactică din perspectiva profesionalizării. Cariera profesională reprezintă parcursul profesional format din ocupații succesive asumate de un individ în termenii aceleiași ocupații de bază. Pregătirea pentru carieră se face obligatoriu pe căi formale (școlarizare, formare continuă), dar și informale (studiu individual, experiența de muncă în alt domeniu sau pe altă poziție ierarhică). 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.

Pregătirea inițială și formarea continuă a personalului didactic ”se întemeiază pe modelul abordării prin competențe și pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a personalului didactic”. Un statut social consolidat, reprezentarea socială a unei profesii și importanța ei pentru cei care își doresc să intre în respectiva categorie socioprofesională depind într-o mare măsură de profesionalismul și calitatea umană a celor care o practică.

Noi standarde de calitate se asociau încă de la sfârșitul secolului trecut cu un set de competențe profesionale bine definite. Foarte mulți specialiști se întrebă încă dacă există cu adevărat standarde minime pentru programele educaționale de pregătire.

Fiecare dintre noi în momentul în care își îndreaptă atenția către un domeniu, dorind să practice o anumită meserie, se gândește implicit și la carieră. Aceasta este privită ca propria sa dezvoltare profesională raportată la nivelul întregii sale vieți active. Pe lângă evoluția individuală, cariera poate fi privită sub trei aspecte: economic, sociologic și psihologic. Sub aspect economic, cariera reprezintă o succesiune a pozițiilor profesionale ocupate de o persoană. Sociologic, aceasta este privită ca o succesiune de roluri, fiecare rol fiind baza celui care va urma. Sub aspect psihologic, alegerea carierei și succesul profesional țin de aptitudinile, interesele, valorile, trebuințele, experiența anterioară și aspirațiile fiecărui individ.

Potrivit teoriei lui Holland orientarea către carieră ar trebui să se facă în funcție de unul din tiparele personalității individului.

1. Persoanele convenționale preferă în mare parte activități organizate, supuse unor reguli și proceduri interne. Este vorba de obicei de activități ce presupun organizarea informației scrise sau numerice, analize ce utilizează algoritmi și în general proceduri standard stabilite dinainte cu precizie. Aceste persoane sunt conformiste, ordonate, eficiente și practice însă sunt lipsite de imaginație și creativitate.

2. Persoanele artistice sunt total opuse celor convenționale preferând activități nesistematice care implică forme expresive de scriere și exprimare verbală sau vizuală. Majoritatea sunt imaginativi, intuitivi, independenți, dar în același timp sunt dezordonați, emotivi, nepractici.

3. Persoanele investigative sunt orientate spre activități predominant intelectuale, care presupun rezolvarea de probleme și situații teoretice, explicarea cauzelor și naturii fenomenelor. Acestea preferă să se ocupe de aspectele abstracte în lumea lor profesională, sunt într-o permanentă căutare a adevărului. Preferă ideile abstracte, sarcinile mai puțin concrete având aptitudini pentru domeniile matematic și științific;

4. Realiztii se implică întotdeauna în activități de manipulare fizică a obiectelor, dând dovadă de spontaneitate, stabilitate, simț practic. Sunt însă timizi, conformiști și lipsiți de intuiție.

5. Persoanele de tip social sunt opuse realiștilor. Acestea se implică în activități ce presupun informare, ajutorare, dezvoltarea altora. Sunt persoane comunicative, prietenoase, amabile, diplomatice de aceea este puțin probabil să se simtă bine în medii profesionale ordonate, sistematizate, cu reguli rigide și activități structurate, previzibile.

6. Întreprinzătorii sunt oameni ce preferă lucrul în echipă, dar au tendința de a-și controla și conduce colegii fiind focalizați pe obiectivele organizaționale și economice. Ca aspecte pozitive găsim: încredere în sine, ambiție, energie, extroversie. Partea mai puțin plăcută este reprezentată de dominare, sete de putere și impulsivitate.

Managementul carierei este un punct de interes atât pentru angajat cât și pentru angajator. Reprezintă un proces de proiectare și implementare a scopurilor, strategiilor și planurilor care permit organizației să-și satisfacă necesitățile de resurse umane, iar indivizilor să-și îndeplinească scopurile carierei lor.

Conform americanilor, managementul carierei se desfășoară pe două planuri distincte: planificarea carierei organizaționale care are drept scop integrarea necesităților de resurse umane pe termen scurt și pe termen lung și dezvoltarea unui plan al carierei individuale și planificarea carierei individuale având la bază evaluarea capacităților, abilităților și intereselor personale, înregistrarea datelor privind oportunitățile organizaționale, stabilirea scopurilor carierei și dezvoltarea unei strategii pentru realizarea acestora.

Ca principale obiective în managementul carierei putem distinge:

- susținerea unei stratageme de dezvoltare corespunzătoare a carierei care concordă cu natura activității desfășurate, precum și cu nevoile și posibilitățile individuale și organizaționale;
- fuzionarea necesităților și țălorilor individuale în nevoile și obiectivele organizaționale;
- îndeplinirea nevoilor organizaționale și intensificarea imaginii favorabile a organizației, prin recunoașterea necesităților de pregătire și dezvoltare a angajaților;
- recunoașterea și păstrarea celor mai buni angajați sau a celor cu potențial profesional cert prin satisfacerea nevoilor și aspirațiilor personale pe termen scurt și lung;
- redactarea unor planuri de carieră sau introducerea unor scheme de promovare speciale pentru angajații competenți, dar pentru care nu sunt disponibile posturi corespunzătoare;
- ghidarea și sprijinirea angajaților competenți pentru atingerea obiectivelor personale în concordanță cu potențialul, nevoile și aspirațiile acestora, precum și cu contribuția lor în cadrul organizației;
- sprijinirea angajaților în identificarea calificărilor și calităților necesare atât pentru posturile curente, cât și pentru cele viitoare- asigurarea pregătirii și dezvoltării necesare angajaților pentru a le permite să facă față oricărui nivel de responsabilitate, cu condiția ca aceștia să aibă potențialul sau capacitatea să-l atingă;
- găsirea și aplicarea unor modalități de dezvoltare ale carierei pentru orientarea indivizilor în cât mai multe direcții;
- stimularea profesională a angajaților care manifestă o anumită stagnare sau plafonare a carierei lor;
- obținerea atât pentru organizație, cât și pentru angajații acesteia a unor avantaje reciproce.

Stadiile carierei pot fi definite ca tipare generale ale progreselor, obligațiilor esențiale și schimbărilor în activitățile întreprinse de un individ de-a lungul vieții active.

Aceste stadii succesive sunt : explorarea, stabilizarea, avansarea, menținerea, finalul carierei.

În prima fază, cea de exploatare fiecare individ se confruntă cu transpunerea viziunilor formate în adolescență în lumea reală. Este perioada de experimentare, perioada în care se descoperă și dezvoltă talente, abilități, interese, valori. Este un moment important în formarea identității profesionale și alegerii unui domeniu de activitate.

Stabilizarea este etapa în care noțiunile dobândite sunt aprofundate, fiecare căutând perfecționarea în domeniul ales în urma procesului de explorare.

Avansarea și menținerea sunt o continuare firească a stabilizării, fiecare individ, prin natura umană având dorința de autodepășire, de obținere a unor beneficii morale și materiale.

Finalul carierei poate reprezenta o perioadă de creșteri continue în statut și influență în organizație, sau o perioadă petrecută în cel mai înalt nivel de responsabilitate și statut.

Managementul carierei presupune alegerea la nivel individual a unor strategii în urma cărora fiecare persoană anticipează problemele ce pot apărea în dezvoltarea profesională și face planificări pe termen lung. Câteva din aceste strategii sunt:

- autocunoașterea – este important să efectuezi o analiză atentă a orientării carierei, a punctelor slabe/tari pe care le ai, a locului pe care îl ocupi în companie;
- cunoașterea mediului profesional – cunoscând mediul, problemele economice, companiile competitori, poți anticipa atât evenimentele neplăcute cât și oportunitățile;
- păstrarea unei cât mai bune reputații profesionale – înseamnă să îți evidențiezi abilitățile și realizările, tot ceea ce te individualizează, ce demonstrează calități speciale, posibilitatea de a investi și capacitatea de a finaliza proiecte;
- flexibilitatea, disponibilitatea, pregătirea continuă – înseamnă urmărirea corespondenței între competențele personale și cele căutate pe piața forței de muncă, a celor ușor transferabile;
- documentarea reușitelor proprii – înseamnă să poți oferi dovada a ceea ce ai realizat, rezultatele și realizările identificabile sunt mai valoroase în piața forței de muncă;
- pregătirea unui plan de rezervă - este important să ai întotdeauna un as în mânecă și să fii întotdeauna gata să acționezi;
- menținerea unui statut profesional și social confortabil - dacă te menții într-o bună formă financiară și psihică înseamnă să ai mereu asigurată o bază, un confort și un echilibru în plan profesional și social.

Bibliografie:

- ✓ <http://robertda.files.wordpress.com/2008/09/managementul-carierii>.
- ✓ <http://www.scribd.com/doc/2896033/Managementul-carierii>
- ✓ http://mail.ubv.ro/~janeta.sirbu/MMC3_1.pdf

PROIECTAREA PEDAGOGICĂ, PRIM PAS ÎN MENTORAT

PROF. ONOGEA IOAN
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.13 RM.VÂLCEA

Proiectarea pedagogică reprezintă activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la nivel general, specific/ intermediar și concret/ operațional conform finalităților elaborate în termeni de politică a educației.

Această activitate de mare complexitate pedagogică și socială angajează acțiunile și "operațiile de definire anticipativă a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor învățării-probelor de evaluare și mai ales a relațiilor dintre acestea, în condițiile specifice unui mod de organizare a procesului de învățământ" (Vlăsceanu, Lazăr, în Curs de pedagogie, coordonatori, Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazar).

Realizarea activității de proiectare pedagogică presupune valorificarea deplină a caracterului său:

- a) global (corelația obiective – conținuturi – metodologie – evaluare);
- b) optim calitatea raportului principii - obiective - conținuturi - strategii/ de predare – învățare - evaluare - resurse/ materiale – umane - informaționale) - particularități ale mediului, extern;
- c) strategic vizează anticiparea inovatoare a rezultatelor în termenii raportului managerial "intrare" - "ieșire".

Specificul activității de proiectare pedagogică poate fi analizat din perspectiva timpului real destinat învățării, în mediul școlar și extrașcolar. Această resursă materială fundamentală impune două modalități de proiectare pedagogică:

- proiectarea globală, care acoperă perioada unui nivel, treaptă, ciclul de învățământ, urmărind, în mod special, elaborarea planului de învățământ și a criteriilor generale de elaborare a programelor de instruire;
- proiectarea eșalonată, care acoperă perioada unui an de învățământ, trimestru școlar sau a unei activități didactice concrete (lecții etc), urmărind, în mod special, elaborarea programelor de instruire și a criteriilor de operaționalizare a obiectivelor generale și specifice ale programelor de instruire.

Operațiile care intervin în această activitate vizează ambele modalități de proiectare pedagogică angajate la nivel global și eșalonat (idem, .-).

- a) Operația de definire a criteriului de optimalitate a planului sau a programelor de instruire/ educație vizează o acțiune realizabilă:
 - în termeni absoluți, prin raportare la standardele de competență și de performanță instituționalizate ca obiective informativ-formative, de nivel maxim-mediu-minim;
 - în termeni relativi, prin raportare la standardele definitive, ca obiective concrete, la nivelul școlii și al clasei de elevi, în diferite momente ale evoluției acestora.
- b) Operația de analiză a componentelor planului sau a programelor de instruire/ educație, acțiune realizabilă prin stabilirea unor corespondențe între:
 - obiectivele pedagogice asumate (generale-specifice-concrete);
 - conținuturile pedagogice adecvate la nivel de plan-programa-activitate didactică (lecție etc);

- strategiile de predare – învățare - evaluare, adaptabile la diferite condiții de învățare interne și externe.

Modelele de acțiune angajate în activitatea de proiectare pedagogică desemnează un set de valori și de factori care conferă acțiunii didactice o anumită linie de evoluție probabilă asociată cu programele de instruire/ educație adoptate și cu procesele psihice angajate în activitatea elevului/ studentului (Encyclopedia of Educational Research).

Modelul de proiectare tradițională este centrat asupra conținuturilor instruirii care subordonează obiectivele, metodologia și evaluarea didactică într-o logică proprie "învățământului informativ", care supralicitează predarea, transmiterea de cunoștințe, dirijarea și unilateralizarea procesului de formare a elevilor.

Formula de proiectare pedagogică, dezvoltată la acest nivel, definește o activitate de predare restrictivă, inclusă, directivă, unilaterală. Ea poate evolua în cadrul didacticii moderne, până la atingerea stadiului de activitate de predare - învățare.

Proiectarea tradițională concepe criteriul de optimalitate în limitele obiectivelor prioritar informative, exprimate nediferențiat, în cadrul unui standard fix, abstract, care vizează performanța unui "elev mediu", supralicitată adesea exclusiv la niveluri de vârf, în această perspectivă, "curba sub forma de clopot" ("curba lui Gauss") care apreciază diferențele individuale dintre elevi în limite de distribuție considerate normale (% elevi cu performanțe medii; , % elevi buni - elevi mediocri; ,%, elevi foarte buni - elevi foarte slabi) rămâne un reper pedagogic acceptat în linii mari de cadrul didactic, ceea ce limitează capacitatea sa de proiectare și de realizare inovatoare a activității de instruire/ educație (Vlăsceanu, Lazăr, în "Curs de pedagogie", coordonatori, Cerghit, Ioan; Vlasceanu, Lazar).

Criteriul de optimalitate definit la nivelul proiectării tradiționale, în termenii relativi ai standardelor de performanță proprii fiecărei clase de elevi, angajează o evaluare bazată, în special, pe selecția negativă, întreținută pe tot parcursul ciclului școlar, cu accente stresante în cadrul examenelor de admitere, concepute în sens prioritar sumativ, cumulativ.

Acest model de proiectare tradițională, reflectă în același timp. calitatea procesului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, caracterizat prin dezechilibrul existent între pregătirea de specialitate (predominantă și adesea mono disciplinară) și formarea pedagogică (precipitată sau insuficient integrată pe circuitul: psihologie - teoria educației/ instruirii – metodică - practică pedagogică.

Modelul de proiectare tradițională - prezentare grafică, obiective, conținut, metodologie, evaluare și formarea formatorilor (inițială – continuă) este modelul de proiectare curriculară dezvoltat la nivelul didacticii postmoderne și este centrat asupra realizării obiectivelor activității de educație/ instrucție.

Prioritara devine corespondenta pedagogică angajată la nivelul activității didactice, concepută simultan ca activitate de predare – învățare - evaluare. Abordarea curriculară a procesului de învățământ presupune proiectarea interdependențelor dintre elementele componente ale activității didactice: obiective - conținuturi - metodologie - evaluare.

Aceste interdependente angajează realizarea unui învățământ prioritar formativ bazat integral pe resursele de (auto)instruire și de (auto)-educație ale fiecărui elev.

Proiectarea curriculară consemnează saltul de la structura de organizare bazată pe conținuturi definite explicit ("ce învățăm?") la structura de organizare orientată valoric prin intermediul unor obiective și metodologii explicite și implicite ("cum învățăm?"), cu efecte macrostructurale (plan de învățământ elaborat la nivel de sistem) și microstructurale

(programe si manuale școlare elaborate la nivel de proces), asumate la scara psihosociala (Decker, Walker, F.; Johnis, Y., Soltis.).

Bibliografie:

Vlăsceanu, Lazăr, în "Curs de pedagogie", București 1988

PRINCIPIILE MODELULUI DE PROIECTARE CURRICULARĂ

PROF. DOBRETE ADINA FLORENTINA
CNI "MATEI BASARAB" RM.VÂLCEA

Principiile modelului de proiectare curriculara au fost lansate, cu mult timp în urmă. Astfel, Tyler consideră trei ca fiind primordiale:

A) Principiul analizei necesităților societății care urmărește definitivarea competențelor funcționale ale procesului de învățământ care reflectă finalitățile macrostructurale ale sistemului educațional;

B) Principiul analizei necesităților elevilor care urmărește definitivarea obiectivelor pedagogice ale activității didactice/ educative și care reflectă finalitățile microstructurale ale procesului de învățământ;

C) Principiul analizei conținutului instruirii care urmărește definitivarea programelor școlare/ universitare bazate pe cunoștințe și capacități esențiale (cultură generală) și de specialitate (cultura de profil și profesională), care asigură "ceea ce trebuie să știe toți membrii societății și ceea ce va fi rezervat specialiștilor".

Proiectarea curriculară, concepută de R.W.Tyler, implică "un program educațional" cu acțiuni dezvoltate pedagogic în direcția perfecționării continue a activității de instruire:

- a) selecționarea și definirea obiectivelor învățării (learning objectives) în calitate de obiective pedagogice ale procesului de învățământ;
- b) selecționarea și crearea experiențelor de învățare, adecvate obiectivelor pedagogice, în calitate de conținuturi cu resurse formative maxime;
- c) organizarea experiențelor de învățare la niveluri formative superioare prin metodologii adecvate obiectivelor și conținuturilor selecționate;
- d) organizarea acțiunii de evaluare a rezultatelor activității de instruire realizată - conform criteriilor definite la nivelul obiectivelor pedagogice asumate, valorificate/ valorificabile, în termeni de "revizuri dezirabile".

Analiza procesului de învățământ din perspectiva curriculară evidențiază corelația existentă între proiectarea curriculară a instruirii și formarea - dezvoltarea personalității elevului. Aceasta corelație este relevantă din două puncte de vedere:

- a) din punctul de vedere al elementelor componente ale "programului educațional" care formează un ansamblu coerent de situații de învățare dezvoltate pe circuitul: obiective - conținuturi - metodologie - evaluare, care valorifică și "experiențele de viață ale elevului" la nivelul raporturilor dintre educația/ instrucția formală - nonformală - informală;
- b) din punctul de vedere al corespondențelor pedagogice construite între elementele componente ale "programului educațional" care asigură "o ordine de progresie determinată" a acestuia, subordonată valorificării necesităților de formare - dezvoltare permanentă a personalității (Drouin, Anne-Marie, "Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation").

Proiectarea curriculară concepe criteriul de optimalitate la nivelul corespondenței pedagogice dezvoltată continuu între: obiectivele informative - formative, conținuturile instruirii - educației, strategiile de predare - învățare - evaluare.

În termenii competențelor definite în cadrul programelor de instruire/ educație, proiectarea curriculară permite diferențierea pedagogică a standardelor absolute la niveluri de realizare minime – medii - maxime, care vizează performanțele unui elev concret, capabil de progres școlar permanent.

În această perspectivă, proiectarea curriculară avansează o nouă curbă de diferențiere a performanțelor standard, "curba în forma de J". Ea evidențiază faptul ca diferențele dintre elevi, valorificate în sens prioritar formativ, pot asigura un nivel de performanță acceptabil pentru majoritatea elevilor (aproximativ 66%) în condițiile realizării unui model de învățare deplină.

Un asemenea model respecta ritmul de activitate al fiecărui elev, concretizat în nivelul de învățare al elevului, care este determinat în funcție de raportul existent între timpul real de învățare (condiționat de perseverență și de ocazia de învățare) și timpul necesar pentru învățare (condiționat de: aptitudinea pentru studiu - calitatea instruirii - capacitatea de învățare), învățarea deplină (Jinga, Ioan; Negruț, Ion).

Criteriul de optimalitate definit la nivelul proiectării curriculare în termenii relativi ai standardelor de performanță proprii fiecărei clase de elevi, angajează o evaluare formativă, continuă, susținută prin probe docimologice aplicate periodic, inclusiv în cadrul unor examene de absolvire cu funcție implicită de selecție pozitivă.

Bibliografie:

Drouin, Anne-Marie, "Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation", La Pédagogie , 2000

COMUNICARE MANAGERIALĂ ÎN CADRUL ORGANIZAȚIEI

PROF. IONIȚĂ ISABELLA
CN AL.LAHOVARI RM.VÂLCEA

Noțiunea de conducere a fost un obiect de studiu perpetuu pentru cercetătorii din domeniul științelor socio-umane. În această privință s-au acumulat în timp, *idei eronate*, cele mai frecvente dintre acestea fiind:

- „*A conduce înseamnă a controla*”- unii lideri politici din istoria modernă au încercat să acrediteze ideea că a conduce presupune în mod necesar manipularea, obligarea, determinarea subordonaților la supunere indiferent prin ce mijloace. Termenul de lider, afirmă autorul american, ar trebui să fie atribuit indivizilor care reprezintă interesele unui grup cu consimțământul grupului respectiv. La remarca lui Forsyth s-ar putea adăuga o alta, aceea că ideea liderului constrângător, în afară de faptul că reprezintă o schematizare excesivă, a fost demontată de istoria modernă care a cunoscut o ascensiune a stilurilor de conducere democratice.

- „*Liderul înnăscut*”- o altă idee, destul de larg răspândită, este aceea că abilitatea de a conduce decurge dintr-o serie de caracteristici înnăscute; cu alte cuvinte, conducerea este un talent, la fel cu talentul de artist plastic sau de solist de operă. Totuși, cercetările au invalidat această concepție despre lideri înnăscuți, indicând mai degrabă că *abilitatea de a conduce este câștigată prin practică*, influența factorilor situaționali prevalează asupra celor genetici.

- Există o „*formulă ideală a leadership-ului*”. Corolarul popular al conceptului de lider înnăscut este că un lider bun într-o anumită situație se va dovedi un bun lider și în altă situație; deci, ar exista o formulă universală care ar prezice eficiența conducerii. Însă, admitând această ipoteză, se subvaluează influența circumstanțelor în determinarea eficienței liderului; experiența nu confirmă această concepție (deși, după cum se va vedea mai jos, o serie de teoreticieni reputați, cum ar fi Blake și Mouton, au subscris la această idee combătută de Forsyth).

- „*Leadership-ul este răspunsul*” universal în orice situație – credința că un lider capabil poate schimba în bine destinul unui grup este întemeiată parțial; luându-se însă în considerare și contribuția la performanță a membrilor grupului devine evident faptul că personalitatea liderului sau stilul de conducere nu sunt singurii factori prin care se poate depăși o situație defavorabilă. Să presupunem, consideră autorul american invocat mai sus, că, în fond, „*conducerea este un proces reciproc, tranzacțional și transformațional prin care indivizilor li se permite să influențeze și să motiveze pe ceilalți pentru promovarea scopurilor individuale și de grup*”.

Această definiție poate fi descompusă în componentele sale:

- conducerea este o *relație reciprocă*, fluidă, dinamică, implicând ajustări continue între trei elemente : sistemul, liderul, subordonații;
- conducerea este un *proces de schimb social*, prin care liderii și angajații oferă timp și efort în schimbul unor beneficii materiale și sociale;
- conducerea este un *proces de transformare*; liderul eficient intensifică motivația, încrederea și satisfacția membrilor grupului;
- relația lider-membru este o *interacțiune bazată pe cooperare*, caracterizată prin influență legitimă, nu prin putere autocratică; de cele mai multe ori, liderul este ales în mod voluntar;
- conducerea este un proces de *adaptare* și de conjugare a scopurilor individuale și organizaționale.

Trăsături de personalitate ale membrilor echipei de conducere.

Deși nu se pot trage concluzii absolute privind corelațiile dintre trăsăturile de personalitate și comportamentul de conducere, totuși unele trăsături de personalitate par a fi mai strâns legate de conducere decât altele. Au fost făcute cercetări care au încercat să determine ce trăsături fizice sau personale se corelează cu postura de lider (manager, conducător).

Trăsături fizice. Există tendința de a se asocia conducerea cu înălțimea fizică, dar practica arată că, în mod cert, aceasta nu este o cerință preliminară pentru conducere. De asemenea, greutatea nu poate fi considerată o variabilă relevantă. În schimb, *vârsta* pare a fi o astfel de variabilă. Deși în situațiile informale, liderii pot fi mai în vârstă, mai tineri sau de aceeași vârstă cu subordonații lor, studiile asupra conducerii politice sau în afaceri sugerează că cei aflați în poziții de conducere este mai probabil să fie mai în vârstă. Măsurătorile efectuate în registrul oficial american arată că mai puțin de 10% din directorii executivi au sub 30 de ani, iar 74% au peste 50 de ani. Unul dintre motivele acestei structuri pe vârste ar putea fi faptul că avansarea pe scara ierarhică durează o perioadă mare de timp în majoritatea organizațiilor, dar argumentul cel mai invocat este acela că, în mod tradițional, se asociază vârsta cu înțelepciunea și cu experiența.

Genul. Deși în ultimii ani tot mai multe femei ocupă funcții de conducere, decalajul între genuri nu a dispărut. Cercetările efectuate pe grupuri de dimensiuni mici au demonstrat că numărul bărbaților-lider este mai mare decât numărul femeilor-lider. De asemenea, bărbații și femeile se comportă diferit în funcție de sarcina de lucru; s-a constatat tendința ca bărbații să devină lideri când sarcinile grupului implică abilități asociate în mod tradițional cu genul masculin, iar femeile să preia această poziție ierarhică atunci când sarcinile grupului presupun abilități asociate cu genul feminin.

Inteligența. Un număr mare de studii a testat corelația între capacitățile intelectuale și calitatea de lider. În general liderii au un coeficient de inteligență mai mare decât media membrilor grupului pe care-l conduc. Un decalaj prea mare față de membrii grupului însă, deși nu afectează cu nimic capacitatea și eficiența unui lider, creează probleme de comunicare și diferențe de atitudini și valori.

Trăsături de personalitate. Analizându-se mai multe studii, s-a ajuns la concluzia că liderii, față de membrii grupului, manifestă într-o mai mare măsură trăsături ca adaptabilitatea, ascendența, asumarea responsabilității, încrederea în sine și sociabilitatea. Liderii manifestă mai degrabă abilitatea de a observa nevoile și scopurile unui grup constituit și de a ajusta perspectiva proprie în funcție de acțiunea grupului.

Abilitatea de a îndeplini sarcinile. Numeroase cercetări demonstrează că indivizii competenți, cu abilități tehnice și de lucru, sunt mai des recunoscuți ca lideri. În 35% din cazurile citate în mai multe studii de specialitate, cel mai frecvent factor exprimat printre caracteristicile unui lider s-a referit la abilitățile tehnice și de lucru.

Rata de participare. O variabilă consistent legată de conducere este rata de participare la discuțiile de grup. Experimental s-a ajuns la o constatare surprinzătoare: persoana care vorbește cel mai mult în grup este cel mai probabil să devină lider. Mai mult, cel mai important e cât se vorbește (număr de remarcă) și nu ce se vorbește (calitatea contribuțiilor). Deși constatările privind rolul cantității participării par paradoxale la prima vedere, ele capătă sens dacă sunt analizate dintr-o perspectivă atribuțională. Rata înaltă de participare sugerează că individul este interesat de grup și, prin urmare, are „dreptul” să-i influențeze pe alții. Calitatea nu este pozitiv corelată cu conducerea decât dacă persoana competentă demonstrează dorința sa de a împărți resursele proprii cu grupul și este percepută ca încercând în mod serios să contribuie la obiectivele grupului.

În ciuda faptului că există multiple modalități de desfășurare a muncii de conducere, s-a încetățenit ideea prezenței a două activități comune pentru toți managerii:

• *Agenda-setting* - activitate continuă a managerilor. Se referă la o serie de elemente sau de linii directoare cuprinzând obiective, planuri, strategii, idei, decizii ce urmează a fi luate și priorități de acțiune care vor asigura atingerea rezultatelor estimate.

De exemplu, planul strategic al unei universități este de a se clasa între primele trei centre de învățământ superior din țară, pentru următorii zece ani. Managerii responsabili cu atingerea acestui obiectiv vor avea o agendă continuă și flexibilă pentru a transforma obiectivul stabilit în realitate.

• *Crearea de rețele* – presupune interacțiunea managerilor cu alți indivizi și stabilirea unei rețele bazată pe relații de cooperare. Aceste rețele se regăsesc în afara structurii formale a organizației. Adesea, ele includ un mare număr de persoane, dintre care mulți se adaugă superiorilor, dar și indivizi și grupuri din afara instituției. Întâlnirile asigură schimbul de informații despre o serie întregă de subiecte, și asta într-o perioadă scurtă de timp. O caracteristică importantă a creării de rețele este stabilirea și menținerea contactelor care pot contribui la realizarea obiectivelor din agendă.

Munca managerului poate fi corect prezentată în termeni de roluri variate sau de seturi organizate de comportamente asociate postului. Mintzberg recunoaște că cei care conduc au o autoritate formală asupra grupului pe care îl au în subordine, ceea ce duce la deținerea unui status special în cadrul organizației.

Ca rezultat al autorității formale și al statusului, activitățile manageriale pot fi grupate în trei categorii: roluri interpersonale, roluri informaționale și roluri decizionale.

Rolurile interpersonale reprezintă relațiile managerului cu ceilalți, ca efect al statusului și autorității.

1. Rolul de reprezentare este cel mai de bază și simplu dintre rolurile manageriale. Managerul este un simbol și reprezintă organizația la nivel formal. El este implicat în situațiile cu caracter ceremonial, precum semnarea documentelor, participarea la diferite acțiuni ca necesitate socială, el este cel care trebuie să-și găsească timp și pentru persoanele care vor să aibă acces la vârful organizației.

2. Rolul de lider se numără printre cele mai importante și se regăsește la toate nivelurile activităților manageriale. În virtutea autorității cu care este investit, managerul este responsabil pentru selecționarea angajaților, pentru motivarea și îndrumarea lor.

3. Rolul de legătură presupune relațiile managerului cu indivizi sau grupuri din exteriorul organizației. O parte importantă din activitatea managerului este stabilirea de legături între organizație și mediu.

Rolurile informaționale sunt legate de rolurile interpersonale ale managerului.

4. Rolul de monitorizare - managerul caută și primește informații (formale sau informale, din surse externe sau interne) în baza cărora el apreciază modul de funcționare a organizației și starea mediului în care își desfășoară activitatea.

5. Rolul de diseminator – managerul transmite informații către exterior (prin rolul de legătură) și spre interior (în baza rolului de lider). Informația poate să fie factuală sau să transmită judecăți de valoare.

6. Rolul de purtător de cuvânt – managerul devine autoritatea formală în cazul transmiterii de informații către exterior, fie că este vorba despre consiliul de directori sau alți superiori, fie că are de-a face cu publicul larg (furnizori, clienți, guvern, presă).

Rolurile decizionale presupun adoptarea unor hotărâri strategice pentru organizație, în baza autorității, statutului și accesului la informații al managerului.

7. Rolul antreprenorial – managerul inițiază și planifică schimbarea controlată prin exploatarea oportunităților sau prin rezolvarea problemelor și acționează în sensul ameliorării situației deja existente. Managerul poate avea un rol hotărâtor în activitățile de dezvoltare, sau poate delega această responsabilitate unor subordonați.

8. Rolul de îndepărtare a tensiunilor – managerul reacționează dacă apar situații nedorite sau evenimente neprevăzute.

9. Rolul de alocare a resurselor – managerul folosește autoritatea formală pentru a decide unde este nevoie de efort suplimentar, și în ce mod vor fi distribuite resursele (bani, timp, materiale, oameni). El decide asupra programului de lucru și autorizează hotărârile înainte de implementare.

10. Rolul de negociator – presupune participarea la activitățile de negociere cu alți indivizi sau organizații, în baza autorității, credibilității, accesului la informații și responsabilității alocării resurselor, specifice managerului. Acesta este unul dintre numeroasele tipuri de abordare a activităților managerului.

Cele zece roluri nu sunt ușor de identificat în practică, ele formând un tot unitar. Dacă unul dintre roluri este afectat, întreaga performanță a managerului are de suferit. Cele zece roluri prezintă managerul ca fiind un specialist ce are de îndeplinit un set special de activități. Mintzberg susține că activitatea practică demonstrează existența tuturor rolurilor în activitatea oricărui manager.

Resurse bibliografice:

Nicolescu, O., Verboncu, I., *Management*, Editura Economică, București, 1995

MATEMATICA ȘI VALENȚELE FORMATIVE ALE ÎNVĂȚĂRII EI

PROF. TRANDAFIR FILOFTEIA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ BUDEȘTI
JUDEȘUL VÂLCEA

În epoca actuală ritmul alert al dezvoltării și competiției în toate domeniile de activitate ne impune să gândim repede și bine, iar afirmația că este nevoie de matematică este insuficientă. Se poate susține că nu se poate trăi fără matematică.

Matematica s-a născut din nevoile practice ale omului, iar apoi s-a cristalizat ca știință deschisă, capabilă de un progres permanent, de o perpetuă aprofundare, descoperire și creare a unor teorii noi. Dezvoltarea rapidă a științei, a acumulării în ritm tot mai intens a informațiilor, impun cu acuitate dezvoltarea culturii matematice, care trebuie să-și facă loc tot mai mult în cultura generală a unui om. Aceasta cu atât mai mult, cu cât astăzi matematica are aplicabilitate nu numai în domeniul tehnicii, fizicii, chimiei, biologiei, ci și în științele sociale.

Ca atare, încă din clasele mici ale învățământului elementar, se impune stimularea intelectului, a gândirii logice, a judecării matematice la elevi, încât matematica să devină o disciplină plăcută, atractivă, convergentă spre dezvoltarea raționamentului, creativității și muncii independente.

Matematica este știința conceptelor cele mai abstracte, de o extremă generalitate. Ca “abstracțiuni ale altor abstracțiuni” ele se construiesc la diferite “etaje”, prin inducție, deducție și transducție. Matematica este o excelentă școală de formare a gândirii în etape, care ordonează lucrurile conform complexității lor, care dezvoltă spiritul metodic de abstragere a faptelor date din experiență și intuiție, de cele ce decurg logic din ele. Ea dezvoltă gândirea recurentă, ne învață să abordăm studiul proceselor cu o infinitate de etape prin reducerea lor la procesele cu un număr finit de etape.

Tot matematica dezvoltă gândirea combinatorie, gândirea analogică, dezvoltă capacitatea de a descoperi o structură comună în fenomene aparent diferite. În condițiile în care în știința contemporană asistăm la o veritabilă “constelație” a modurilor de gândire inductibile (analitic – constructiv, axiomatic – deductiv, statistic, algoritmic recursiv, analogic etc.), intervenția matematicii ne apare evidentă nu doar de natură instrumentală, care ar înarma o gândire formată și educată prin alte mijloace, ci și una esențială, constitutivă prin abordarea problemelor din orice domeniu de cunoaștere care a atins un nivel relativ înalt de maturizare teoretică.

În clasele I-IV se însușesc noțiunile de bază, “instrumentele” cu care elevul va “opera” pe tot parcursul vieții și pe care se clădește întregul sistem al învățământului matematic. Dacă sunt predate în mod sistematic, ținându-se seama de particularitățile de vârstă ale elevilor, dacă sunt însușite în mod conștient și temeinic, cunoștințele de matematică aduc o contribuție deosebită la dezvoltarea gândirii logice și creatoare, la dezvoltarea spiritului de receptivitate a elevilor încă din ciclul primar. Prin învățarea matematicii se cultivă o serie de atitudini: de a gândi personal și activ, de a folosi analogii, de a analiza o problemă și a o descompune în probleme simple etc. De asemenea se formează și o serie de aptitudini pentru matematică: capacitatea de a percepe selectiv, capacitatea de a trece de la aspectul diferențial la cel integral sau invers, plurivalența gândirii, capacitatea de a depune un efort concentrat. Cu ”echipamentul” pe care-l dau aceste patru clase, elevul face întreaga “călătorie” în domeniul acestei științe. Mulți copii întâmpină dificultăți în învățarea matematicii pentru că nu-și însușesc la timp aceste noțiuni. Important este ca învățătorul să respecte valoarea “formativă” a matematicii și să prezinte elevilor aceste noțiuni la nivelul particularităților psihice de înțelegere.

Utilizarea și apoi transferul noțiunilor matematice nu se realizează prin simpla transmitere a acestora de la învățător la elev, ci prin îndelungate și dirijate procese de căutare și descoperire a lor de către elevi. De aici, caracterul dinamic, activ și relativ dificil al învățării matematicii, mai ales prin efort propriu al elevului. Activitățile matematice necesită astfel o bună mobilizare a tuturor comportamentelor psihicului uman, cu precădere a inteligenței și a gândirii. Odată cu însușirea noțiunilor matematice prin efort intelectual elevul învață și anumite tehnici de investigare și rezolvare cu caracter tot mai general. Modalitățile didactice prin care elevul este pus în situația de a căuta și descoperi, de a rezolva situații noi, neînvățate anterior, sunt denumite metode euristice. În cadrul lor întâlnim de multe ori încadrate orientările didactice moderne: modelarea, problematizarea, învățarea prin descoperire. În categoria acestor strategii se înscriu metodele de predare – învățare – evaluare care privesc atât activitatea elevului cât și a învățătorului și care își sporesc eficiența formativă cu cât îl implică mai mult pe elev, adică sunt mai activizante, mai participative.

Se poate afirma că matematica modernă, prin caracterul său riguros, științific și generativ al sistemului ei noțional și operativ pe care îl cuprinde, este investită în bogate valențe educativ – formative, nu numai în direcția formării intelectuale, ci și în ceea ce privește contribuția ei la dezvoltarea personalității umane pe plan rațional, afectiv, volitiv, având o importantă contribuție la formarea omului ca personalitate.

În același timp matematica se adresează și laturii afective: câte bucurii, câte nemulțumiri – întovărășite uneori cu lacrimi – nu trăiesc copiii în procesul activităților matematice. În primele clase se naște la copil atractivitatea, dragostea sau repulsia pentru matematică. Dacă elevul simte că pătrunde în miezul noțiunilor matematice, dacă gândirea lui este stimulată sistematic, făcând un efort gradat, iar el simte că ființa lui adaugă ceva în urma fiecărui “antrenament”, dacă el trăiește bucuria fiecărui succes mare sau mic, atunci se cultivă interesul și dragostea pentru studiul matematicii.

Prin reforma preconizată în învățământul românesc, sistemele și metodele de educație se cer continuu perfecționate, fiindcă învățământul trebuie să meargă alături de viață, cu manifestările ei zilnice, cu tendințele ei vitale. Școala trebuie să înțeleagă rolul său de ghid al vieții cotidiene și viitoare pentru elevi.

Studiul matematicii în școala primară își propune să asigure pentru toți elevii formarea competențelor de bază vizând: calculul aritmetic, noțiuni intuitive de geometrie, măsurare și măsuri.

În învățământul actual s-a produs o schimbare în modul de construire a programei de matematică. Astfel, în ansamblul său, noua concepție vizează următoarele: schimbări în abordarea conținuturilor, în învățare (trecerea de la memorizare la explorare-investigare), în predare (trecerea de la ipostaza de transmițător de informații a învățătorului la cea de organizator al unor activități variate de învățare pentru toți elevii, în funcție de nivelul și ritmul propriu de dezvoltare al fiecăruia). Acestea impun ca învățătorul să-și schimbe în mod fundamental orientarea în activitatea la clasă. Astfel, mediul realizat de către învățător în clasă trebuie să fie stimulativ și diversificat încât să ofere elevului o motivație susținută, favorabilă unei activități de grup, de rezolvare interactivă a unor probleme, de manifestare a solidarității și a unei competiții deschise, drepte și productive.

În cadrul procesului de învățământ, obiectivele coroborate cu celelalte componente ale sale sunt determinante pentru alegerea modalităților, a mijloacelor și căilor de realizare a activității instructiv-educative. Metodele folosite trebuie să aibă un caracter mobilizator, activizant, care să mărească potențialul creator al elevilor prin angajarea lor la un efort personal în actul învățării.

Matematica făcută cu “creionul și hârtia”, respectiv cu “creta și tabla” capătă mai puțină importanță și devine mult mai importantă utilizarea unei varietăți de obiecte care trebuie manipulate în procesul învățării; se trece de la memorare de reguli și socotit la activitate de rezolvare de probleme prin tatonări, încercări, implicare activă în situații practice, căutare de soluții dincolo de cadrul strict al celor învățate.

În ceea ce privește evaluarea, s-au produs și aici schimbări semnificative: s-a făcut trecerea de la subiectivismul și rigiditatea notei la transformarea evaluării într-un mijloc de autoapreciere și stimulare a copilului. Motivația schimbării notei cu calificative la învățământul primar este aceea că noul sistem permite o evaluare mult mai obiectivă, pe niveluri de performanță superioară, medie și minimă. De asemenea, în utilizarea calificativelor accentul este pus pe dezvoltarea spiritului de echipă și nu asupra competiției. Astfel devine mult mai importantă evaluarea ca parte integrantă a instrucției, cu rol stimulator-dinamizator în activitatea didactică.

În zilele noastre societatea are nevoie de un om cu gândire creatoare, inventiv, explorator, îndrăzneț, de aceea este necesară modernizarea matematicii, perfecționarea învățământului în vederea sporirii eficienței sale formative. Dar nu orice perfecționare, orice introducere a noului înseamnă modernizare, ci căutarea de noi mijloace, folosirea celor existente cu scopul de a mări eficiența, de a asigura calitatea însușirii, de a forma oamenii capabili să stăpânească cunoștințele și deprinderile necesare și să le poată aplica în viață, în producție.

Se poate spune că modernizarea predării matematicii trebuie concepută operațional – epistemologic, vizând deopotrivă asimilarea spiritului ipotetic – deductiv și axiomatic al matematicii și modalitățile sale de intervenție pentru înțelegerea lumii înconjurătoare, învățarea matematicii pornind de la fundamente (principii), legi și categorii. În sfera matematicii acționează principiul pedagogic conform căruia, cu cât obiectivele studierii ei sunt formulate mai precis, în sarcini concrete, relativ limitate și descriu comportamente pe cât posibil observabile, cu atât ele dau posibilitatea realizării funcției de orientare a tuturor aspectelor predării și învățării, oferind astfel educatorului posibilitatea de a forma, a măsura și a aprecia cât mai obiectiv rezultatele și progresele matematice ale elevilor din ciclul primar.

Modernizarea învățământului matematic înseamnă, pentru cei mai mulți specialiști tocmai potențarea valențelor formative de care dispune matematica.

Bibliografie:

Miron Ionescu – „Clasic și modern în desfășurarea lecției”

Nicolae Oprescu – „Valențe formative ale activității de învățare”

APTITUDINILE ÎN DOMENIUL ARTELOR PLASTICE

PROF.DEACONESCU CĂTĂLINA MARIANA
LICEUL DE ARTE VICTOR GIULEANU RM VÂLCEA

Aptitudinea ne dă măsura gradului de organizare a sistemului personalității sub aspect adaptativ- instrumental concret.

Aptitudinile speciale sunt structuri instrumentale ale personalității care asigură obținerea unor performanțe deasupra mediei în anumite sfere particulare de activitate profesională.

Aptitudinile artistice reprezintă aptitudini speciale pentru literatură, muzică, pictură, sculptură, etc.

În domeniul artistic ponderea aptitudinilor speciale în obținerea de performanțe notabile, mai ales în privința producției, a creării de valori, pare a fi mult mai însemnată decât a inteligenței. Altfel spus, aptitudinile speciale și inteligența nu contribuie în egală măsură și nu se condiționează reciproc în activitățile artistice, ceea ce nu exclude însă posibilitatea interacțiunii lor.

Având în vedere datele existente în literatura de specialitate putem descrie structura aptitudinilor plastice ca o configurație de componente senzorio-perceptive, motrice, intelective, afectiv-motivaționale și creative, după cum urmează:

A. Componentele senzorio-perceptive:

- Capacitate de diferențiere a culorilor și nuanțelor de culori sau discriminarea cromatică;
- Aprecierea și reproducerea corectă a proporției obiectelor, însușire care depinde de integritatea și funcționarea normală a analizatorului vizual, dar și de experiența acumulată în timp;
- Alte componente senzorio-perceptive: raportul de lumini și umbre, “simțul” ritmului, formei și volumului obiectelor etc.

B. Componentele motrice mai frecvent implicate în activitățile cu caracter plastic sunt:

- Dexteritatea manuală, caracterizată prin precizia, rapiditatea și ingeniozitatea mișcărilor manuale și digitale, așa cum se manifestă ele în: desenarea conturului, trasarea liniilor, hașurare, redarea reliefului și a proiecției etc.

- Coordonarea ochi – mână implicată în acțiuni de schițare a obiectului, decupare, modelare, tăiere etc. Asigură interacțiunea permanentă între obiectul real (produsul în curs de realizare) și imaginea sa mintală (mai mult sau mai puțin originală, inedită).

C. Dotarea superioară în domeniul artelor plastice nu poate fi înțeleasă fără analiza mecanismelor cognitive. Persoanele înzestrate pentru artele plastice dispun de calități intelectuale cum sunt:

- Un dezvoltat simț al observației, folositor atât pentru perceperea obiectului în integralitatea sa, cât și a detaliilor, a nuanțelor, a specificității și a originalității sale.
- Capacitatea de reprezentare și imaginare, mai ales de operare cu forme, distanțe, culori, proporții și perspective.
- Gândirea se implică în activitățile plastice prin toate operațiile și formele sale. În activitatea sculptorului, de exemplu, se observă o trecere repetată, frecventă a privirii și atenției de la imaginea globală a obiectului activității la părțile constitutive și chiar la aspectele de detaliu ale acestuia. Se fac comparații între rezultatele obținute și modelul real sau mintal realizat sau imaginat de autor.

Dintre formele mai frecvent semnalate ca suporturi importante pentru activitățile plastice menționăm: gândirea în imagini, gândirea sintetică și gândirea divergentă, toate caracterizate prin indicatori înalți de flexibilitate, productivitate și originalitate.

În raport cu orientarea generală a persoanei, gândirea se poate focaliza pe obiecte și fenomene reale, concrete, pe redarea cât mai originală a modelului sau, dimpotrivă, pe idei, concepte abstracte, simboluri sau chiar fantasmе. În primul caz subiectul rămâne fidel prototipului, fără însă a-l imita sau copia. În cel de-al doilea, produsul realizat poate sau nu să prezinte similitudini cu ceva existent în realitate, acesta exprimând cu precădere gândurile și trăirile autorului, aderența sa la un sistem de valori puternic personalizat.

BIBLIOGRAFIE- Golu, M.,*Fundamentele psihologiei*, Editura

Fundației România de MăineBucurești, 2003

- Revista Învățământului Preșcolar, nr.1-2/2005, Editura Coresi, București, 2005

SUNETUL MUZICAL

PROF. ADRIAN ZAMFIR

LICEUL DE ARTE „VICTOR GIULEANU” RM. VÂLCEA

Sunetul este elementul prim al muzicii – materia ei. Existența muzicii, ca fenomen al realității obiective, este posibilă datorită aerului și frecvențelor acustice. Și cu toate că muzica se naște în altă realitate – subiectivă, în afara cadrului fizic-material ea nu s-ar putea produce.

Muzica întotdeauna a trezit curiozitatea fizicienilor și matematicienilor din toate timpurile. Începutul îl pune Pitagora.

Mișcarea ondulatorie-muzicală este un fenomen fizic fundamental, de aceea sunetul muzical trebuie neapărat studiat de fizicieni. Studiarea fizică a sunetului ne aduce în fața problemelor psihologiei, referitor la raportul dintre excitația fizică și senzația psihologică, raport care generează un complex întreg de mișcări psihice: emoții, gusturi, reacții inconștiente etc. Interesul pentru aspectul fizic al sunetului muzical, cât și importanța acestei probleme pentru practica muzicală a dat naștere unui domeniu special – Acusticii Muzicale, iar interesul pentru sunet, în general, a dat naștere unei științe noi – Sonologiei.

Sunetul apare ca rezultat al mișcării. Sub formă de vibrații, el se propagă în spațiu și timp, punând în acțiune aerul din preajmă. Mișcarea undelor sonore exercită o presiune asupra particulelor de aer, ceea ce duce la crearea unei energii. Împrumutând aceste categorii din fizică, Ernst Kurth formulează teoria „energetică” a muzicii. Muzica, după Kurth, este „tensiune psihologică”, melodia – „energie cinetică”, iar armonia – „energie potențială”; expresivitatea acordurilor apare din gravitația tonurilor, din intenția lor de a se mișca. Forma muzicală este tratată de Kurth la fel, sub aspect dinamic, ca proces-mișcare.

Sunetul, în general, este caracterizat sub două aspecte: fizic, ca mișcare mecanică vibratorie și psihic, ca fenomen perceput subiectiv de organul de simț specializat, auzul. Urechea umană percepe sunetele cuprinse în diapazonul 16-20000 Hz. Însă aspectul frecvențial al sunetelor este mult mai larg, cuprinzând, în sine, ultrasunetele și infrasunetele, nepercepute de auz. Un singur sunet, după cum am remarcat, nu este o construcție simplă, ci are o structură complexă. Sunet pur (sub formă de frecvențe sinusoidale pure) în natură nu există, el poate fi obținut doar în condiții de laborator. Din punct de vedere muzical, acest sunet „sinusoidal” ar fi lipsit total de conținut, ne reprezentând nici un interes. O caracteristică hotărâtoare, din punct de vedere muzical, a sunetului este spectrul – descompunerea lui în sunete particulare (armonici). Aceasta demonstrează natura armonică a muzicii, începând chiar cu structura unui singur sunet luat în particular. Între sunetul fundamental și sunetele lui particulare se crează un câmp sonor

vibrator care, receptat de ureche sau intonat de voce, produce senzație, tensiune psihică. Sunete diferite, luate în parte, provoacă diferit conținut psihologic.

Puterea și caracterul armonicilor determină „vocea“ particulară – culoarea sau timbrul sunetului; frecvența de bază determină înălțimea lui, energia vibrațiilor – intensitatea, iar timpul propagării în spațiu – durata. Consonanța și disonanța sonoră se află, la fel, în dependență de armonice.

Cu cât mai multe armonice comune conțin două sunete alăturate sau suprapuse, cu atât ele sună mai consonant, și invers. Cu toate că fenomenul consonanței și disonanței mai are la bază și factorul psihologic, el ține de tradiție și de experiența muzicală a persoanei.

Nu este lipsit de interes fenomenul numit „vizualizarea sunetului“. Sunetul poate fi văzut – el lasă forme înregistrate de aparate speciale, devenind, astfel, vizibil. O ilustrare simplă a acestui fenomen ne-o demonstrează undele lăsate de vânt pe nisip sau pe apă, vântul nefiind altceva decât mișcare de aer, ca și sunetul.

Faptul că sunetul poate fi văzut a dat naștere altui fenomen numit „sonoviziune“ – obținerea prin intermediul sunetului a imaginii vizibile a obiectelor care se află într-un spațiu intransparent din punct de vedere optic. Undele ultrasonore penetrează bine metalele și alte materiale inerte, țesuturile vii, lichidele. În acest sens, astăzi sunt larg utilizate în medicină diverse metode de diagnosticare acustică, encefalografie pe bază de ecou sonor, tomografie ultrasonoră, tomografie magnetorezonatorie ș.a.

Sunetul se află în dependență directă de sursa care-l generează, dar și de caracterul mișcării, conform căreia el se produce: diverse caractere de mișcare nasc diverse sunete (sunetul vorbește despre „starea“ în care se află sursa care-l produce). Aceasta este important de reținut pentru cazul emiterii sunetului de vocea umană (atât în vorbit, cât și în cânt).

O caracteristică importantă a sunetului muzical este vibrato – modulația periodică a sunetului (atât după amplitudine, cât și după frecvență), care, aplicată corect, îl poate modela și îmbogăți timbral, conferindu-i calități afective accentuate. C.A. Taylor afirmă (contrar opiniilor altor cercetători), că toți cântăreții folosesc vibrato-ul, inclusiv aceia care consideră că nu-l folosesc. Cu ajutorul oscilografului poate fi demonstrat că și acești cântăreți recurg la mici modulații ale vocii, până la o pătrime de ton.

Există mai multe explicații asupra acțiunii plăcute a vibrato-ului pentru auz. G. Sacerdote, în baza afirmației lui I. Fournier, consideră că vibrato-ul vocii umane constituie o parte a mecanismului care reglează frecvența sunetului. Altă opinie se fondează pe convingerea că sunetul „exact“ (cu frecvență fixă) este plictisitor și obositor pentru auz – observație, de altfel, foarte adevărată. De aici apare presupunerea că instrumentiștii, în mod intuitiv, tind spre a aplica această calitate a vocii umane la instrumentul lor. Omul, în realitate, ignoră sunetele

fixe. Ele se asociază, ca refulă, cu sunetele artificiale. După afirmația lui F. Winckel, nici un animal din natură nu emite sunete nemodulate (fixe). S-a observat că vibrato-ul mărește atenția și concentrarea auzului asupra sunetului (sunetelor) în cauză.

Dacă sunetul este „rectiliniu” în sunarea sa, creierul pierde interesul pentru el. Dacă sunetul suferă modificări, atenția crește. Sub aspect psihologic, vibrato-ul a fost studiat, în deaproape, de către E. Seashore, atribuindu-i o importanță deosebită. Psihologul împărtășea opinia precum că auzul nu percepe vibrato-ul sub formă de modificare a amplitudinii sau frecvenței (adică, el nu percepe aspectul „tehnic” al acestui fenomen), dar ca ceva care conferă sonorității o anumită căldură, afectivitate (sensul lui „artistic”, „psihologic”). Vibrato-ul a fost cercetat și în altă lucrare din epocă, de exemplu, în lucrarea colectivă *The vibrato*. Autorii au studiat fenomenul la Caruso, Șalepin, Galli-Curci, înregistrând modulații frecvențiale între 40-60 Hz. Vibrato-ul este utilizat pe larg și în muzica instrumentală (la instrumentele cu sistem netemperat – cele cu corzi și de suflat). Fizica vibrato-ului în practica vie muzicală, ține, după cum vedem, de psihologismul lui, întemeindu-se pe o anumită modificare-deviere a sunetului de la norma lui frecvențională. După cum am menționat deja, o astfel de abatere de la parametri fizici ai sunetului nu este în muzică un caz particular, ci o normă, o lege nescrisă.

Aprofundarea în microuniversul sunetului muzical sub aspectul celor patru însușiri ale lui (înălțime, durată, intensitate și timbru) în scopul cercetării principiilor de organizare a materialului sonor, precum și a legilor receptării lui, a dus la descoperirea așa numitului „caracter zonal” al sunetului muzical și al auzului care-l receptează. Teoria în cauză a fost formulată de N. Garbuzov, care a demonstrat că auzul melodic, absolut, relativ, tonal, armonic, timbral, dinamic, simțul ritmic și al tempoului au o „natură zonală”. Esența fenomenului constă în faptul că auzul operează nu cu noțiunea de frecvență, dar cu cea de „fșii” („zone”) de frecvență. Abaterea de la înălțimea fizică exactă a sunetului se manifestă în interpretarea vocală și la instrumentele cu acordaj netemperat, iar abaterea de la exactitatea ritmică și cea de tempo se produce în toate cazurile executării muzicii. Acest lucru a fost constatat încă de C. Stumpf și M. Meyer (1898), care au observat că intonarea subiectivă a intervalelor nu coincide cu aspectul lor obiectiv. Tendința de a „ocoli” exactitatea matematică a sonorității în timpul executării vii a muzicii, autorii o explică printr-o necesitate estetică – de a atribui sunetului (intervalului) un caracter expresiv, „tulburător”.

Așadar, materia obiectivă a muzicii este sunetul ca dat al lumii fizice, însă practica muzicală nu acceptă sunetul în varianta lui „matematică”. El este supus unui șir de revizuirii, modificări „psihologice”, condiționate de cerințele celuilalt participant la actul de creare a muzicii – subiectului uman. Și dacă legile fizicii își spun cuvântul în crearea fenomenului sonor, totuși nu fizica sunetului determină soarta muzicii în sens uman. Anume partea a doua a

problemei – factorii psihofiziologic, psihologic și spiritual – este definitorie. Lucrul acesta îl atestă frecvent diverși cercetători ai legilor fundamentale ale muzicii. Iu. Tiulin, de exemplu, în Știința armoniei se pronunță hotărât împotriva hiperbolizării elementului acustic în arta muzicii.

Rezervând acestui factor rolul său destul de important și care nu poate fi, desigur, neglijat, muzicologul construiește întreaga sa teorie asupra legilor armoniei pe substratul „uman”, pe legile percepției. Principiile fundamentale ale muzicii se nasc nu în natura fizică a sunetului, ci în conștiința umană.

Înălțimea sunetului se măsoară în herți, iar puterea lui în decibeli. Diapazonul frecvențelor sonore receptate de urechea umană se întinde între circa 16 Hz și 20000 Hz. Frecvența optimă de vibrație a timpanului urechii este de circa 1000 de Hz, de aceea ea produce o rezonanță „plăcută”. Majoritatea sunetelor plăcute, care îl înconjoară pe om – vocea pădurii, ploii, mării liniștite etc. – au frecvența de circa 1000 Hz. De aceea, sub sunetul ploii liniștite, de exemplu, omul doarme bine.

Cel mai grav sunet al diapazonului urechii, egal cu 16 Hz, corespunde sunetului DO din subcontraoctavă, iar cel mai acut – cu RE-MI din octava a șaptea.

Pragul maximal, adică limita puterii sunetului pentru urechea umană este de 120-130 decibeli. Un astfel de sunet produce deja dureri de urechi.

Sunetul care stă la baza muzicii poate fi caracterizat sub trei aspecte: ca fenomen fizic, ca fenomen psihic, ca fenomen muzical propriu-zis.

Din punct de vedere fizic, sunetul este vibrație (frecvență), produsă de un corp elastic în mișcare. Din punct de vedere psihologic, sunt cunoscuți patru parametri ai sunetului, care produc diferite senzații, adică fac posibilă diferențierea lor în creier: durata, înălțimea, intensitatea, timbrul. Acesta este domeniul psihofizicii și psihoacusticii. Pentru că atunci când este vorba de muzică, însușirile sunetului se percep nu ca dimensiuni fizic-măsurabile sau fiziologic-înregistrabile, ci ca însușiri estetice, artistice, care, în mare parte, depind de relațiile cu alte sunete, adică depind de context. Din punct de vedere muzical, sunetul are o construcție complexă (multietajată), format fiind din mai multe sunete particulare sau armonice care, în ansamblul lor, constituie un sunet complex.

Consonanța și disonanța între sunete se explică prin următorul fapt: două sunete sunt cu atât mai consonante, cu cât posedă mai multe armonice comune, și invers (după H. Helmholtz). În legătură cu acest fenomen s-a vorbit mult despre coloratura afectivă a conjugării sunetelor, unele fiind considerate plăcute, agreabile, altele neplăcute, dezagreabile. Însă acest lucru, după cum am menționat, se află în funcție de educație și experiență. Ceea ce într-o epocă a apărut ca neplăcut pentru ureche și afectivitate, în altă epocă a devenit plin de expresivitate și acceptat ca

plăcere. Mult timp, de exemplu, s-a ezitat până au fost acceptate terța, sexta, mai târziu acordul de septimă, iar muzica de azi este plină de disonanțe.

Fiecare din cele patru însușiri ale sunetului (durată, înălțime, intensitate și timbru), în funcționarea lor practică, produc, combinându-se, anumite senzații, capătă o semnificație afectivă. De exemplu, două sunete lungi și unul scurt din contraoctavă emise puternic vor vorbi altceva din punct de vedere psihologic decât două sunete scurte și unul lung din octava a treia emise la piano.

Acestea sunt doar două din infinitele variante de combinații sonore posibile din care se face muzica.

Bibliografie:

Gâscă Nicolae – Tratat de teoria instrumentelor, acustică muzicală, instrumente de suflat, Editura Muzicală, București, 1988

MATEMATICA ȘI VALENȚELE FORMATIVE ALE ÎNVĂȚĂRII EI

PROF. TRANDAFIR FILOFTEIA

Școala Gimnazială Budești

Județul Vâlcea

În epoca actuală ritmul alert al dezvoltării și competiției în toate domeniile de activitate ne impune să gândim repede și bine, iar afirmația că este nevoie de matematică este insuficientă. Se poate susține că nu se poate trăi fără matematică.

Matematica s-a născut din nevoile practice ale omului, iar apoi s-a cristalizat ca știință deschisă, capabilă de un progres permanent, de o perpetuă aprofundare, descoperire și creare a unor teorii noi. Dezvoltarea rapidă a științei, a acumulării în ritm tot mai intens a informațiilor, impun cu acuitate dezvoltarea culturii matematice, care trebuie să-și facă loc tot mai mult în cultura generală a unui om. Aceasta cu atât mai mult, cu cât astăzi matematica are aplicabilitate nu numai în domeniul tehnicii, fizicii, chimiei, biologiei, ci și în științele sociale.

Ca atare, încă din clasele mici ale învățământului elementar, se impune stimularea intelectului, a gândirii logice, a judecății matematice la elevi, încât matematica să devină o disciplină plăcută, atractivă, convergentă spre dezvoltarea raționamentului, creativității și muncii independente.

Matematica este știința conceptelor cele mai abstracte, de o extremă generalitate. Ca “abstracțiuni ale altor abstracțiuni” ele se construiesc la diferite “etaje”, prin inducție, deducție și transducție. Matematica este o excelentă școală de formare a gândirii în etape, care ordonează lucrurile conform complexității lor, care dezvoltă spiritul metodic de abstragere a faptelor date din experiență și intuiție, de cele ce decurg logic din ele. Ea dezvoltă gândirea recurentă, ne învață să abordăm studiul proceselor cu o infinitate de etape prin reducerea lor la procesele cu un număr finit de etape.

Tot matematica dezvoltă gândirea combinatorie, gândirea analogică, dezvoltă capacitatea de a descoperi o structură comună în fenomene aparent diferite. În condițiile în care în știința contemporană asistăm la o veritabilă “constelație” a modurilor de gândire inductibile (analitic – constructiv, axiomatic – deductiv, statistic, algoritmic recursiv, analogic etc.), intervenția matematicii ne apare evidentă nu doar de natură instrumentală, care ar înarma o gândire formată și educată prin alte mijloace, ci și una esențială,

constitutivă prin abordarea problemelor din orice domeniu de cunoaștere care a atins un nivel relativ înalt de maturizare teoretică.

În clasele I-IV se însușesc noțiunile de bază, “instrumentele” cu care elevul va “opera” pe tot parcursul vieții și pe care se clădește întregul sistem al învățământului matematic. Dacă sunt predate în mod sistematic, ținându-se seama de particularitățile de vârstă ale elevilor, dacă sunt însușite în mod conștient și temeinic, cunoștințele de matematică aduc o contribuție deosebită la dezvoltarea gândirii logice și creatoare, la dezvoltarea spiritului de receptivitate a elevilor încă din ciclul primar. Prin învățarea matematicii se cultivă o serie de atitudini: de a gândi personal și activ, de a folosi analogii, de a analiza o problemă și a o descompune în probleme simple etc. De asemenea se formează și o serie de aptitudini pentru matematică: capacitatea de a percepe selectiv, capacitatea de a trece de la aspectul diferențial la cel integral sau invers, plurivalența gândirii, capacitatea de a depune un efort concentrat. Cu ”echipamentul” pe care-l dau aceste patru clase, elevul face întreaga “călătorie” în domeniul acestei științe. Mulți copii întâmpină dificultăți în învățarea matematicii pentru că nu-și însușesc la timp aceste noțiuni. Important este ca învățătorul să respecte valoarea “formativă” a matematicii și să prezinte elevilor aceste noțiuni la nivelul particularităților psihice de înțelegere.

Utilizarea și apoi transferul noțiunilor matematice nu se realizează prin simpla transmitere a acestora de la învățător la elev, ci prin îndelungate și dirijate procese de căutare și descoperire a lor de către elevi. De aici, caracterul dinamic, activ și relativ dificil al învățării matematicii, mai ales prin efort propriu al elevului. Activitățile matematice necesită astfel o bună mobilizare a tuturor comportamentelor psihicului uman, cu precădere a inteligenței și a gândirii. Odată cu însușirea noțiunilor matematice prin efort intelectual elevul învață și anumite tehnici de investigare și rezolvare cu caracter tot mai general. Modalitățile didactice prin care elevul este pus în situația de a căuta și descoperi, de a rezolva situații noi, neînvățate anterior, sunt denumite metode euristice. În cadrul lor întâlnim de multe ori încadrate orientările didactice moderne: modelarea, problematizarea, învățarea prin descoperire. În categoria acestor strategii se înscriu metodele de predare – învățare – evaluare care privesc atât activitatea elevului cât și a învățătorului și care își sporesc eficiența formativă cu cât îl implică mai mult pe elev, adică sunt mai activizante, mai participative.

Se poate afirma că matematica modernă, prin caracterul său riguros, științific și generativ al sistemului ei noțional și operativ pe care îl cuprinde, este investită în bogate valențe educativ – formative, nu numai în direcția formării intelectuale, ci și în ceea ce

privește contribuția ei la dezvoltarea personalității umane pe plan rațional, afectiv, volitiv, având o importantă contribuție la formarea omului ca personalitate.

În același timp matematica se adresează și laturii afective: câte bucurii, câte nemulțumiri – întovărășite uneori cu lacrimi – nu trăiesc copiii în procesul activităților matematice. În primele clase se naște la copil atractivitatea, dragostea sau repulsia pentru matematică. Dacă elevul simte că pătrunde în miezul noțiunilor matematice, dacă gândirea lui este stimulată sistematic, făcând un efort gradat, iar el simte că ființa lui adaugă ceva în urma fiecărui “antrenament”, dacă el trăiește bucuria fiecărui succes mare sau mic, atunci se cultivă interesul și dragostea pentru studiul matematicii.

Prin reforma preconizată în învățământul românesc, sistemele și metodele de educație se cer continuu perfecționate, fiindcă învățământul trebuie să meargă alături de viață, cu manifestările ei zilnice, cu tendințele ei vitale. Școala trebuie să înțeleagă rolul său de ghid al vieții cotidiene și viitoare pentru elevi.

Studiul matematicii în școala primară își propune să asigure pentru toți elevii formarea competențelor de bază vizând: calculul aritmetic, noțiuni intuitive de geometrie, măsurare și măsuri.

În învățământul actual s-a produs o schimbare în modul de construire a programei de matematică. Astfel, în ansamblul său, noua concepție vizează următoarele: schimbări în abordarea conținuturilor, în învățare (trecerea de la memorizare la explorare-investigare), în predare (trecerea de la ipostaza de transmițător de informații a învățătorului la cea de organizator al unor activități variate de învățare pentru toți elevii, în funcție de nivelul și ritmul propriu de dezvoltare al fiecăruia). Acestea impun ca învățătorul să-și schimbe în mod fundamental orientarea în activitatea la clasă. Astfel, mediul realizat de către învățător în clasă trebuie să fie stimulativ și diversificat încât să ofere elevului o motivație susținută, favorabilă unei activități de grup, de rezolvare interactivă a unor probleme, de manifestare a solidarității și a unei competiții deschise, drepte și productive.

În cadrul procesului de învățământ, obiectivele coroborate cu celelalte componente ale sale sunt determinante pentru alegerea modalităților, a mijloacelor și căilor de realizare a activității instructiv-educative. Metodele folosite trebuie să aibă un caracter mobilizator, activizant, care să mărească potențialul creator al elevilor prin angajarea lor la un efort personal în actul învățării.

Matematica făcută cu “creionul și hârtia”, respectiv cu “creta și tabla” capătă mai puțină importanță și devine mult mai importantă utilizarea unei varietăți de obiecte care trebuie manipulate în procesul învățării; se trece de la memorare de reguli și socotit la

activitate de rezolvare de probleme prin tatonări, încercări, implicare activă în situații practice, căutare de soluții dincolo de cadrul strict al celor învățate.

În ceea ce privește evaluarea, s-au produs și aici schimbări semnificative: s-a făcut trecerea de la subiectivismul și rigiditatea notei la transformarea evaluării într-un mijloc de autoapreciere și stimulare a copilului. Motivația schimbării notei cu calificative la învățământul primar este aceea că noul sistem permite o evaluare mult mai obiectivă, pe niveluri de performanță superioară, medie și minimă. De asemenea, în utilizarea calificativelor accentul este pus pe dezvoltarea spiritului de echipă și nu asupra competiției. Astfel devine mult mai importantă evaluarea ca parte integrantă a instrucției, cu rol stimulator-dinamizator în activitatea didactică.

În zilele noastre societatea are nevoie de un om cu gândire creatoare, inventiv, explorator, îndrăzneț, de aceea este necesară modernizarea matematicii, perfecționarea învățământului în vederea sporirii eficienței sale formative. Dar nu orice perfecționare, orice introducere a noului înseamnă modernizare, ci căutarea de noi mijloace, folosirea celor existente cu scopul de a mări eficiența, de a asigura calitatea însușirii, de a forma oamenii capabili să stăpânească cunoștințele și deprinderile necesare și să le poată aplica în viață, în producție.

Se poate spune că modernizarea predării matematicii trebuie concepută operațional – epistemologic, vizând deopotrivă asimilarea spiritului ipotetic – deductiv și axiomatic al matematicii și modalitățile sale de intervenție pentru înțelegerea lumii înconjurătoare, învățarea matematicii pornind de la fundamente (principii), legi și categorii. În sfera matematicii acționează principiul pedagogic conform căruia, cu cât obiectivele studierii ei sunt formulate mai precis, în sarcini concrete, relativ limitate și descriu comportamente pe cât posibil observabile, cu atât ele dau posibilitatea realizării funcției de orientare a tuturor aspectelor predării și învățării, oferind astfel educatorului posibilitatea de a forma, a măsura și a aprecia cât mai obiectiv rezultatele și progresele matematice ale elevilor din ciclul primar.

Modernizarea învățământului matematic înseamnă, pentru cei mai mulți specialiști tocmai potențarea valențelor formative de care dispune matematica.

Bibliografie:

Miron Ionescu – „Clasic și modern în desfășurarea lecției”

Nicolae Oprescu – „Valențe formative ale activității de învățare”

EVALUAREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR

PROF. LAURA STANCA

LICEUL DE ARTE „VICTOR GIULEANU” RM. VÂLCEA

JUDEȚUL VÂLCEA

Odată cu dezvoltarea științei examinării și aprecierii randamentului școlar a intrat în vocabularul pedagogic o serie de termeni și noțiuni specifice. Astfel, conceptul de docimologie a fost creat și pus în circulație de Henri Pieron în anul 1929, plecând de la cuvintele grecești relative, la examene și examinator: dokime și dokimanzia-probă, dokimantikos - apt pentru a examina. Deoarece probele orale, scrise sau practice, reprezintă mijlocul principal prin care se verifică randamentul școlar sau nivelul de pregătire al unei persoane supuse examinării, înseamnă că docimologia este știința examenelor, în general.

Pe lângă termenii menționați, în acest domeniu se folosesc și alte noțiuni referitoare la:

- obiectul supus examinării și evaluării (progresul școlar și performanțele școlare);
- modalitățile de cunoaștere și analiza progresului școlar sau a rezultatelor (examinare, verificare, control, ascultare);
- activitatea de emitere a unei judecăți de valoare asupra progresului școlar (apreciere, evaluare, măsurare, notare, estimare).

Astfel, aprecierea este strâns legată de măsurarea și notarea progresului școlar. A măsura randamentul școlar înseamnă a transpune în cifre sau calitative judecățile de valoare la care ajunge profesorul în urma analizei efectuate, potrivit unor criterii de evaluare adecvate. Aprecierea se bazează pe datele măsurării, însă nu se reduce la acestea. Se reformulează o serie mai largă de judecăți de valoare asupra progresului școlar și personalității elevului, care nu sunt exprimate numai cantitativ, ci și prin considerații calitative.

Conceptul de notare este expresia pedagogică pentru actul de evaluare, rezultatul acestuia concretizându-se în nota școlară.

Evaluarea școlară reprezintă un mijloc de comunicare a rezultatelor obținute de elev în munca de învățare. Aprecierea profesorului, exprimată în cuvinte sau în indici numerici, constituie un mod specific de comunicare, un „mesaj” pe care elevul îl recepționează și în funcție de semnificația lui, își reglează activitatea. Elevul, la rândul său, exprimă un nou

mesaj, format de cele mai multe ori din reacții emoționale, atitudini, gesturi. Acest mesaj, înțeles corect de profesor, îi poate fi de mare folos pentru explicarea multor aspecte din activitatea și conduita elevului. Evaluarea școlară este un feedback, atât pentru elev, cât și pentru profesor.

Una dintre dificultățile actului pedagogic, al aprecierii și notării, provine din faptul că aprecierea exprimată prin notă trebuie să combine mai multe criterii, care au în vedere răspunsul dat de elevi: conținutul răspunsului, modul de prezentare, stilul, planul, originalitatea, precizia informației, etc. Inițial, dificultatea este mare pentru profesor, care trebuie să codeze și mult mai dificilă este această operație pentru elev, care realizează decodarea. Atâta vreme cât criteriile de apreciere și notare rămân exterioare copilului, nota în sine nu-i spune mare lucru; ea rămâne un semn fără acoperire. Copilul urmează să descifreze treptat semnificația notei. Reușita actului decodării depinde de măsura în care elevul cunoaște criteriile de evaluare și notare. Evident, sistemul de apreciere a cunoștințelor este inițial exterior elevului, ceea ce în schemă ar părea ca două cercuri disjuncte. Este necesar ca ele să se suprapună.

Se apreciază faptul că elevul care știe să se autoaprecieze și autonoteze va avea în medie rezultate mai bune decât în caz contrar. Astfel, în învățare nu contează exercițiile, repetiția ca atare, ci exercițiul al cărui rezultat este cunoscut. Cunoașterea rezultatului unei acțiuni sau al unei încercări succesive prezintă o dublă funcție, una de informare și alta de motivare.

Reacțiile emoționale ale elevului față de aprecieri și notă au prin conținutul lor, un important rol informativ pentru profesor. Ele pot face cunoscute aspirațiile elevului, acceptarea sau respingerea aprecierii făcute, informații pedagogice și psihologice. De asemenea, aceste reacții pot fi un indicator al greșelilor educative, un factor ce influențează atitudinea elevului față de învățătură, colectiv, profesori, școală și societate.

Educarea instrumentală a elevilor nu este o problemă ușor de rezolvat. Ea trebuie încredințată unor cadre didactice bine pregătite, într-o lungă perioadă de timp și sub aspecte multiple, de la însușirea tehnicii instrumentale, la modelarea sensibilității artistice. Pe plan mondial există o vastă literatură de specialitate asupra problematicii educației instrumentale, iar profesorul va selecționa acele principii și metode adecvate vârstei și scopului urmărit. Pregătirea muzicală a educatorului trebuie să devină rezervor inepuizabil de dăruire în munca sa de călăuzire a elevilor.

Profesorul ajunge la o metodă de predare instrumentală proprie, în general după o anumită experiență pedagogică (excepțiile întăresc regula). De aceea, pentru evitarea

încercărilor nereușite care sunt dăunătoare procesului de învățământ, profesorii cu mai puțină experiență pedagogică trebuie să se orienteze către numeroasele și incontestabilele valori ale pedagogiei instrumentale. Acestea promovează și îmbină cu succes principiile pedagogiei instrumentale contemporane cu metodologia impusă de procesul de învățământ.

Din punctul meu de vedere, nu trebuie să respingem nicio metodă, alta decât cea știută de noi, fără a o studia în prealabil. Cred că fiecare dintre acestea au procedee interesante, îndelung cercetate, ce se pot prelua și aplica cu succes. Cu cât profesorul știe mai multe lucruri despre cântatul la vioară, din experiența lui și a altora, cu atât mai ușor va reuși să-l atragă pe copil și să-i ofere soluțiile cele mai convenabile.

Profesorul de instrument trebuie să fie permanent într-o continuă căutare, nu pentru a descoperi neapărat aspecte senzaționale în procesul de învățământ, ci pentru a găsi neconținut noi și noi căi de optimizare a procesului instructiv-educativ. După cum spunea Alfredo Casella: „Leția trebuie să fie pentru elev o zi de profundă bucurie, evenimentul esențial care îi luminează săptămâna și așteptat cu nerăbdare. Ea trebuie să fie un act de credință celebrat într-o perfectă comuniune sufletească între profesor și elev, să fie pentru amândoi o comună sfortare spre lumina unei cunoașteri mai bune, să fie plină de acea seninătate pe care numai revelația frumosului o poate da”.

TENDINȚE MODERNE ÎN ABORDAREA PRACTICII PEDAGOGICE

PROF. TITOIU MARIA

Scoala Gimnaziala Achim Popescu

Jud.Valcea

Învățământul românesc trece în ziua de astăzi printr-o serie de schimbări în condițiile impuse de reforma cu deschidere europeană. În societatea contemporană, dinamică și mereu în transformare, modul de abordare al educației trebuie reorganizat, completat, adaptat și modernizat.

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. Realizarea acestui obiectiv își are punctul de pornire în sistemul educațional, fiind cheia dezvoltării socioculturale și al formării unei societăți dezvoltate bazate pe cunoaștere. Prin educație se urmărește găsirea soluțiilor optime, care să contribuie la construcția unui viitor bazat pe cunoaștere, prin formarea tinerei generații într-un sistem reorganizat, bazat pe competente. Odată cu aderarea României la U.E., educația și învățământul se află în fața unei mari provocări: creșterea importanței acordate disciplinelor științifice și tehnice prin revizuirile generale ale conținuturilor, stabilirea unor legături mai strânse cu viața, pentru integrarea într-un spațiu al științei și cercetării europene. România acordă o importanță deosebită noilor orientări în educație care să corespundă cerințelor europene, iar la 28 ianuarie 2005, la București, a fost inaugurat Anul european al cetățeniei prin educație. În noul context, formarea cadrelor didactice trebuie să fie una riguroasă, realizată atât la nivel teoretic, cât și practic. În ceea ce privește pregătirea teoretică, aceasta vizează cultura generală, de specialitate, dar și cea psihopedagogică.

Pedagogia este baza de abordare a activităților ce se desfășoară în cadrul școlii, iar profesorul are rolul de a orienta demersul didactic într-o formă modernă prin stabilirea unor standarde de calitate, utilizând metode moderne de predare și de evaluare, utilizarea tehnologiei informatizate care este mult mai atractivă pentru elevi. În formarea cadrelor didactice, activitatea de practică pedagogică constituie dimensiunea centrală în care sunt

antrenate toate celelalte conținuturi teoretice precum și toate disponibilitățile psihice ale acestuia. Prin practică, toate cunoștințele și competențele dobândite sunt activate, combinate și adaptate la situații și contexte particulare (ex. Predarea aceleiași lecții la clase diferite).

Pot spune că aptitudinea pedagogică este o aptitudine specială, 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.

Pentru cadrele didactice, exista câteva principii-nucleu pentru însușirea profesiei didactice, iar practica pedagogică este activitatea reprezentativă în acest sens: este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei pe care o predă; cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare; este membru al comunității.

Cadrul didactic este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional.

Ca o adaptare la noile cerințe, curriculumul românesc 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. Activitatea 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.

În însușirea cunoștințelor de către elevi un rol important îl are munca independentă. În cadrul activității independente din clasă trebuie să realizăm și învățarea în ritm propriu, deoarece într-o clasă de elevi există mai multe niveluri de gândire și ritmuri de lucru variate, specifice fiecărui copil. Principiul participării conștiente și active a elevilor în procesul de învățământ este unul dintre cele mai importante principii ale didacticii, exprimând esența procesului învățării în accepție modernă și având cea mai mare participare la realizarea eficienței formative a învățământului. Însușirea conștientă a cunoștințelor asigură temeinicia lor, iar însușirea activă prin efort propriu, duce la

dezvoltarea intelectuală în primul rând a gândirii, precum și la dezvoltarea spiritului de independență, de investigație, de creativitate. A-i învăța pe elevi cum să învețe a devenit o problemă majoră a școlii. Iată de ce un loc important în formarea și dezvoltarea la elevi a capacităților de creație îl ocupă învățarea prin descoperire și redescoperire.

Și în domeniul evaluării școlare asistăm astăzi la un proces de îmbogățire a acesteia și tranziția de la manifestarea ei ca instrument de măsură și control la un demers centrat pe învățarea de către elev, pe procesele cognitive ale acestuia, pe reglarea și pe autoreglarea cunoașterii. Din perspectiva acestor idei, evaluarea școlară devine dinamică, centrată pe procesele mentale ale elevului, favorizând autoreglarea, autoreflexia și înlocuind acea concepție statică, bazată pe control, examinare, sancțiune.

Consider ca evaluarea modernă este abordată în termeni de procese și nu de proceduri / modalități de măsurare a rezultatelor învățării. Termenul clasic de “evaluare”, care ne conduce în mod spontan și obligatoriu cu gândul la “control”, “verificare”, “examinare”, ar trebui înlocuit, nu numai la nivel terminologic, cât mai ales ca mod de concepere, prin sintagma „activitate evaluativă”. În abordarea modernă, “a evalua” înseamnă a desfășura o activitate care însoțește pas cu pas procesul de predare-învățare. Prin introducerea în teoria și practica pedagogică a conceptului de „evaluare formativă” a determinat atenționarea pedagogilor asupra faptului că obiectul lor de studiu în domeniul evaluativ, în consens cu ideile psihologiei cognitive, trebuie să-l reprezinte cu prioritate procesele de învățare ale elevilor și nu comportamentele manifestate de aceștia ca rezultat al învățării. Învățământul modern solicită conceperea unui nou cadru de evaluare, a unui nou sistem de referință care să aibă la bază formarea competențelor elevilor. Multe sisteme de învățământ, inclusiv cel românesc din ultimii ani, își propun să dezvolte activitatea instructiv-educativă având ca referențial competențele generale și specifice pe care trebuie să le dobândească cel ce învață – elevul – pe parcursul și la finalul unui ciclu de instruire, al unui an de studiu etc.

Învățământul modern caută să adopte structuri, conținuturi și forme de organizare care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă, să-l pună pe elev în situația de a se dezvolta și de a-și valorifica pe deplin posibilitățile și aptitudinile. Se urmărește începând cu ciclul primar ameliorarea rezultatelor școlare prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vârste. Printre modalitățile de adaptare a învățământului la particularitățile individuale ale elevilor se înscrie și activitatea diferențiată cu elevii.

Prin diferențierea activității se înțelege cunoașterea și folosirea particularităților individuale cu scopul de a-l ajuta pe elev să se dezvolte la nivelul la care îi permit

posibilitățile sale prin eforturi progresive. Aplicarea principiului diferențierii instruirii elevilor, îndeosebi în planul structurilor școlare și în stabilirea conținutului învățământului favorizează depistarea, la timpul potrivit, a intereselor și aptitudinilor elevilor și oferă condiții prielnice de cultivare a acestora.

În timpul lecției trebuie să se intensifice munca cu elevii care preîntâmpină greutăți la învățatura. Acești elevi vor fi solicitați mai frecvent fără a depăși posibilitățile de care dispun. În momentele când clasa efectuează exerciții de muncă independentă se va lucra individual cu elevii care manifestă rămăneri în urmă la învățatură pentru a le da explicații suplimentare și a-i ajuta să înțeleagă mai bine conținutul materiei predate cu întreaga clasă. Se vor folosi metode de învățământ astfel încât să se determine dezvoltarea cu prioritate a capacităților intelectuale și mecanismelor logice de învățare ale tuturor elevilor la nivelul posibilităților fiecăruia. Diferențierea instruirii începe cu programele școlare, sarcini subordonate unui obiectiv pedagogic care indică precis criteriile de reușită sau nivelul performanțelor de atins. Toți elevii trebuie să atingă sau să depășească acest standard al performanțelor școlare. Astfel, grupului cu ritmul cel mai lent, trebuie să-i formulăm sarcini de învățare la nivelul performanțelor acceptabile. Celorlalte grupuri li se va cere un nivel crescut de performanță. Pot spune că prin învățarea diferențiată trebuie să se urmărească găsirea mijloacelor potrivite pentru ca toți elevii să-și formeze capacitățile cerute de programele școlare.

BIBLIOGRAFIE

1. Ilie Marin *Elemente de pedagogie generală- teoria curriculum-ului și teoria instruirii.*
2. Ionescu, M., Radu, I *Didactica modernă*, Ed. Dacia., Cluj-Napoca, 1995
3. Nicola, I. *Tratat de pedagogie școlară*, EDP , București, 1996
4. Neacșu, I *Instruire și învățare*, Edit. Științifică, București, 1990
5. Onutz, Sanda *Profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică*, 2011
6. Radu, I.T. *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, EDP, București, 1981

STANDARDE CURRICULARE DE PERFORMANȚĂ

PROF. MARINESCU CARMEN

Liceul de Arte "Victor Giuleanu", Rm. Vâlcea

Este cunoscut că pedagogia modernă, pornind de la caracteristicile culturii actuale și de la necesitățile societății de azi și de mâine, preconizează cu insistență trecerea de la școala informativă la cea formativă.

Pentru a-și îndeplini rolul de formare a omului, școala nu trebuie să pună pe elev în postura unui simplu receptacol de cunoștințe statice, gata sistematizate; trebuie să-l stimuleze să gândească și să lucreze prin eforturi personale stimulate și organizate prin problematizare: în loc de a da soluții, să pună pe elev în situația de a le descoperi.

Astăzi, când se creează bănci de date, mijloace tehnice perfecționate de a depozita informația și de a obține repede și eficace informația trebuitoare la un moment dat, existența unui om-depozitar al ei e la fel de desuetă ca și construirea piramidelor prin forță umană, fără macarale.

Chiar și într-o școala informativă nu se pot da "cunoștințe" matematice decât prin efortul elevului de a le înțelege- ceea ce echivalează cu a gândi și redescoperi, gândire numai ghidată și nicidecum bine determinată de text.

Într-o școală formativă există o unitate de concepție; chiar dacă la alte obiecte descoperirile se fac prin observație și experiențe, există și deducții, descoperiri bazate pe gândirea logică-apropiate ca structură de cele din matematică; reciproc, dacă la matematică principalele descoperiri se fac prin gândire deductivă, există și situații în care observația, un anumit gen de experimentare, intuiția orientează gândirea matematică propriu-zisă.

Problemele matematice prezintă cel puțin tot atâta atracție pentru dificii ca alte manii mai populare. Când alegem câțiva termeni nedefiniți și un ansamblu de axiome necontradictorii și procedăm la deducerea logică a noi propoziții, creem o "știință matematică abstractă".

Dacă atribuim semnificații termenilor nedefiniți obținem o "interpretare concretă" a acelei științe matematice abstracte.

Profesorul are deci o sarcină dublă: 1) să învețe pe elev să asimileze cunoștințe și metode de lucru, care-l fac capabil să rezolve probleme aplicative cu o cantitate de

problematic relativ restrânsă; 2) să-i deschidă elevului gustul , plăcerea activă pentru probleme de perspicacitate și pentru probleme de creație în care e necesară și o bază largă de cunoștințe și experiență, dar și calități ale gândirii înrudite cu cele din problemele de perspicacitate.

Istoric și psihologic, problemele matematice au ceva din : 1) tipul șaradelor: te provoc să ghicești ceva,dând indicații vagi; 2)tipul duelurilor spirituale: eu am descoperit și demonstrat că cele trei puncte sunt ... , tu poți?

Propunătorul are un fel de satisfacție – puțin răutăcioasă, puțin de orgoliu- dacă receptorul problemei se încurcă, se rătăcește și deși face eforturi nu reușește. Chiar acesta este rostul problemei; dacă ea se rezolvă imeiat ... nu mai e problemă.

Cu o astfel de tendința, propunătorul poate să caute implicații ascunse , interesante.

Probleme – încuietore , menite să “înfunde” pe adresant sunt și apar în mare număr. Climatul lor cel mai propice este în revistele de matematică pentru tineret, dar vitalitatea lor este atât de mare încât pot străbate și în culegeri și chiar în manuale, al căror rost nu e ”să încuie” , ci dimpotrivă.Exemplific aici o problemă cu care mi-am ”încuiat “ actuala clasă a V-a . Exercițiul 9, pagina 31, manual pentru clasa a V-a , editura Sigma.

Calculați: $9+99+999+\dots+999\dots9+101$. exercițiu la lecția :ordinea efectuării operațiilor.Am apreciat exercițiul 9 ca fiind mai “încuietor” decât exercițiul 10 care cerea să se dovedească o egalitate :

$$[(1+6+11+16+21+\dots+91+96)-20]:50+81=10(1+2+3+4) \text{ și nu m-am înșelat.}$$

La exercițiul 10 elevii au observat ușor “șmecheria” să scrie termenii sumei din paranteza mică folosind teorema împărțirii cu rest la 5,dar n-au găsit nici o “șmecherie” să prelucreze termenii sumei de la exercițiul 9. Merită să-i lași să se gândească de azi pe mâine , mai ales că autorii “au uitat” să dea o cât de mică indicație, pentru a vedea zâmbetul ce le luminează fața când le dai o mică sugestie:scrieți pe $9=10-1$.”O, acum știm! Pe $99=100-1$, $999=1000-1$,etc.

Evident, un professor când are în față o problemă nu o cântărește numai prin criteriul dacă “încuie bine”. El trebuie să aibă în vedere valențele educative ale problemei, în funcție de care să vadă dacă ea merită oboseala.

Probleme sunt “infinite” de multe.Trebuie să facem o alegere. Nu-i suficientă clasificarea : grele și ușoare. Problemele pe care le alegem pentru a le propune elevilor noștri pot fi grele ; important este dacă sunt utile sau nu, dacă randamentul lor educativ este proporțional cu efortul pe care ele îl impun.

Există calcule mai ușoare și altele mai grele—în sensul că sunt mai lungi, necesitând o atenție mai susținută; ambele categorii sunt de rutină, dacă se reduc la aplicarea unor reguli învățate, știute. Este vorba de ceea ce numim matematică-meșteșug ; ca și în alte meșteșuguri poți fi un meșter mai bun, dar axa muncii rămâne aplicarea unei tehnologii cunoscute.

Există calcule în care descoperirea unei idei este esențială. Este vorba de matematica-artă, de perspicacitatea cu efecte imediate – e suficientă o observație de o secundă pentru ca problema să fie brusc și complet luminată.

Din cauza amestecului între tehnică și artă, nu putem clasifica în două categorii: rutină și perspicacitate. Majoritatea problemelor de algebră sunt de rutină . Dar nu aștept ca elevii să știe la “perfecție” aducerea fracțiilor la același numitor , trec la adunarea și scăderea fracțiilor , unde pe lângă o problemă de gândire nouă , voi avea și prilejul să completez formarea deprinderii de aducere la același numitor. O atenție deosebită trebuie acordată problemelor în care perspicacitatea se împletește cu o desfășurare mai lungă de calcule în care deci, inspirația se împletește cu perseverența.

Este vorba de trecerea de la probleme –joc la probleme cu interes științific.

Pentru a face astfel de aprecieri, profesorul trebuie să rezolve el însuși foarte multe probleme , inclusiv din cele neinteresante. Adevăratul profesor are el însuși plăcerea de a rezolva probleme și de a se entuziasma pentru cele frumoase, a le păstra în atenție, a le semnala și altora.

Profesorul ar trebui să dezvolte pe “a ști să faci” al elevilor săi ,priceperea lor de a folosi informația , abilitatea lor de a raționa; el ar trebui să surprindă și să încurajeze gândirea creatoare și atracția pentru problematic, stimulat fiind chiar de contactul cu preocupările elevilor buni. Nu o dată elevii au dat soluții mult mai simple , elegante sau spectaculoase la diverse concursuri școlare care nu s-au încadrat deloc în baremul făcut după soluția autorului, sau chiar mai mult au făcut “praf” problema autorului căreia i-au găsit o “hibă” și-au demonstrat în trei rânduri că acea problemă nu există. Întotdeauna și profesorul are de învățat câte ceva de la elevii săi.

Misiunea profesorului de a exploata cât mai rațional acest imens potențial educativ al problemelor constituie ea însăși cea mai frumoasă problemă din munca sa profesională.

Ca și la concursurile sportive olimpice , participarea elevilor la olimpiadele și concursurile școlare este în sine o victorie pentru că permite confruntarea cu sine însuși și cu cei mai buni elevi din țară într-un domeniu. Olimpiadele au fost concepute pentru a stimula creativitatea, competitivitatea și nu în ultimul rând , fair-play-ul.

Dorința de cunoaștere ,dorința de a fi cel mai bun și de a câștiga sunt argumente esențiale pentru care elevii sunt dispuși să depună un efort suplimentar destul de important pentru a participa la concursurile școlare.

An de an , numărul elevilor care participă la olimpiadele școlare și motivația acestora a sporit , ceea ce dovedește că miza concursurilor este alta decât obținerea unui premiu în bani.Prin modul în care sunt concepute,olimpiadele naționale și concursurile școlare se constituie în evenimente culturale complet memorabile , ce oferă o confirmare de competențe , fiind evenimente unice în viața fiecărui participant.

România este la ora actuală printre puținele țări din lume care au dezvoltat și susținut de la bugetul public un sistem extrem de complex de concursuri și olimpiade școlare, care antrenează an de an ,un număr impresionant de elevi și profesori.

Pregătirea elevilor capabili de performanță este menționată în mai multe articole din Legea Învățământului ca expresie a unei preocupări importante a statului roman pentru formarea acestor tineri.

EDUCAȚIA MUZICALĂ, MODALITATE DE MANIFESTARE ȘI REALIZARE A ESTETICULUI ÎN ȘCOALĂ

PROF.STANCU MIHALCEA LUMINIȚA
Liceul de Arte „Victor Giuleanu”, Rm. Vâlcea

Înțelegerea domeniului educației estetice presupune unele determinări la nivelul formelor de existență și manifestare ale artei.

Date fiind locul și importanța literaturii, muzicii și desenului în sfera culturii generale școlare, voi aminti trei forme corespunzătoare ale educației: educația pentru și prin valori literare, educația pentru și prin valori plastice – picturale și educația pentru și prin valori muzicale.

Reprezentând domeniul artelor cu cel mai accesibil și penetrant limbaj, educația muzicală poate și trebuie să înceapă de la cea mai fragedă vârstă. Ea constă în principal în sensibilizarea elevului la valoarea melodică a unui text muzical.

Finalitățile ei operaționale vizează crearea acelei unități neegalabile dintre om și muzică prin rezonanță afectivă, formarea gustului muzical, discernerea muzicalului de nonmuzical, vizând desigur, și dezvoltarea auzului muzical, stăpânirea limbajului specific (notație), a structurii unei opere muzicale.

Muzica angajează viața psihică a copiilor sub toate aspectele ei, cu repercursiuni asupra întregii personalități: afectivitate, intelect, voință.

Pornind de la receptivitatea copiilor față de lumea sunetelor, învățătorul va căuta să le dezvolte vocea, să le cultive auzul muzical, simțul ritmic, al armoniei, să le formeze priceperi și deprinderi elementare de a cânta.

Prin educația muzicală se urmărește dezvoltarea sensibilității și receptivității față de arta sunetelor, formarea gustului pentru muzică.

La școlarii mici se va pune accent pe formarea și adâncirea experienței muzicale directe, pe trăirea, îmbogățirea și adâncirea impresiilor, a emoțiilor, pe dezvoltarea interesului pentru acest domeniu al artei.

Nu voi contura și dezvolta aici o didactică specifică acestui tip de educație estetic-artistică, aceasta ocupând un loc aparte în cadrul lucrării metodico-științifice prezentate.

Se constată din cele scrise mai sus că lotul de elevi este foarte diferențiat și în concluzie trebuie adaptat un repertoriu vocal pe posibilitățile de intonare ale elevilor.

Soluția găsită de muzicienii – metodicismului ai sec. XX a fost inițierea muzicală instrumentală, ce avea menirea să sprijine intonația elevului pentru o redare cât mai fidelă a înălțimii sunetelor, să sporească interesul pentru practicarea muzicii individual sau în grup, să dezvolte creativitatea, să dea libertate de acțiune elevului în procesul asimilării alfabetului muzical, în interpretarea și aprecierea muzicii audiate.

O precizare ce se impune a fi făcută este faptul că se distinge, în privință sistemul lor de educație muzicală, o departajare: sistem de educație vocală, sistem de educație vocal-instrumentală, școala moderată activă muzicală a sec. XX neputînd concepe educația muzicală decât îngemănând cele două sisteme, multe secole separate.

Din cele prezentate pe parcursul acestui capitol, se deduce că nu s-a ajuns încă la un consens în educația muzicală, din câteva considerente: lotul de elevi este foarte eterogen în ceea ce privește capacitatea de reproducere a sunetelor; într-o clasă există în momentul de față din ce în ce mai puțini copii care pot reproduce corect o linie melodică, motivul principal fiind lipsa de exerciții vocale, cu un repertoriu adecvat vârstei și capacității fiecăruia. În afară de această categorie, mai există lotul de elevi „disfonici”, care din naștere au acest handicap, handicap care se poate parțial corecta.

Un alt considerent de care ar trebui să se țină seama este acela legat de un repertoriu insuficient adaptat la caracteristicile modalului, însă specific unor regiuni geografice, înțelegând prin aceasta că repertoriul de cântece pentru copii este dominat de tonalitate, de module apreciate cu salturi contracarate de mers treptat, elemente ce se regăsesc în cântecele modale, dar într-o proporție nereprezentativă pentru repertoriul modal, didactic și cromatic.

O altă problemă nerezolvată este tipul de instrument corector sau însoțitor al vocii umane de copil.

În concluzie opțiunea noastră este pentru educație muzicală prin cântecul vocal, mijloc natural și la îndemâna oricărei categorii de copii.

Voi detalia cele ce urmeză în capitolul „Scop și mijloc”, nu înainte de a arăta că mijlocul didactic numit cântec face parte dintr-un context de educație estetică și artistică.

Procesul educației estetice se conturează ca fiind complex, realizabil progresiv, în timp și continuu; un domeniu al educației care presupune sensibilitate și efort modelator, adaptări flexibile și individualizări, dar și competență organizatorică și metodologică.

Întregul sistem al activităților didactice școlare și extrașcolare, totul poate sluji preocupărilor educative de potențare a setei de tăiere a frumosului, de stimulare a energiei creatoare, de formare a conduitei civilizate, întemeiate pe valorile estetice.

Pentru omul zilelor noastre, pentru copii, educația artistică constituie un obiectiv de primă importanță, și în cadrul acesteia, educația muzicală ocupă un loc de frunte.

Prin conținutul de idei al cântecelor, dar mai ales prin puterea de impresionare a spiritului, muzica completează educația viitorilor cetățeni.

„Orice om de cultură este de altfel pătruns de înrâurirea pe care o poate avea muzica în educație, mai ales în vârsta școlarească, a copilăriei și adolescenței, decisivă în încheierea definitivă a caracterelor,⁴.

Muzica este mijlocul cel mai adecvat de formare a sensibilității acustice, de exersare a capacității de discriminare sonoră. Ca gen de artă, pentru a cărei înțelegere superioară sunt necesare deopotrivă instrucția muzicală și educația muzicală, acțiunea de învățare cuprinde operații și procese complexe pentru a putea asimila sunetele și semnele specifice acestui domeniu.

Astfel, componentele învățării muzicii cuprind cunoștințe muzicale, priceperi, deprinderi, aptitudini, abilități, capacități susținute de atitudini corespunzătoare artei muzicale.

ICOANA, FĂURITOR DE SPIRIT CREȘTIN

PROF. DR. RODICA-GABRIELA SPIRIDON

Liceul Sanitar "Antim Ivireanu", Liceul de Arte "Victor Giuleanu"

Județul Vâlcea

Rezumat: Acest articol descrie activitatea elevilor de clase gimnaziale și liceale implicați într-o activitate-proiect care a avut ca scop însușirea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților de a picta cu culori de ulei pe suport-sticlă. Rezultatele muncii micilor pictori s-au materializat într-o expoziție găzduită de Liceul Sanitar "Antim Ivireanu".

Cultura fiecărei societăți tinde să fie similară în multe privințe de la o generație la alta. Acest proces se face prin învățarea conștientă sau inconștientă a experienței generației bătrâne de către generația mai tânără, care adoptă modele tradiționale de gândire și comportament⁹.

Școala are datoria de a perpetua cunoștințele științifice, artistice și informațiile generației tinere. Acest lucru se întâmplă și în cazul meșteșugurilor. O practică specifică anumitor iconari, mai ales din sudul Ardealului, este cea a icoanei pe sticlă.

Primul și cel mai vechi centru, un adevărat leagăn al picturii pe sticlă din Transilvania este Nicula. Meșterii de aici au avut o producție de aproape trei secole, timp în care au fost nu numai creatori ci și propagatori de frumos, icoanele lor ajungând până în nordul Moldovei, Muntenia, Oltenia, Banat sau regiunea Tisei¹⁰.

Pe parcursul unui an școlar, elevii Liceului Sanitar Antim Ivireanu au realizat în timpul orelor de Educație plastică, icoane pe sticlă. Au participat elevii de gimnaziu de la clasa a VIII-a și cei de la clasele liceale IX-XI. Cei îndrăzneți sau talentați au lucrat individual. Cei mai mulți au preferat să picteze în grupuri mici, bazate pe simpatii sau afinități artistice. Cei care nu au considerat că doresc să participe la proiect, au colorat ramele sau cartoanele de protecție ale icoanelor.

Primele lecții au avut ca subiect tradiția creștină, exprimarea naivă din cadrul acestor lucrări și alegerea unui izvod potrivit fiecărui elev, dar și acestei tehnici. Nu de puține ori elevii au fost tentați să se inspire din creații bizantine specifice frescei sau icoanelor pe lemn.

⁹ Sultana Avram, *Incursiune în antropologie*, Editura Techno Media, Sibiu, 2008, p. 22.

¹⁰ Olimpia Coman – Sipeanu, *Icoane pe sticlă din patrimoniul Muzeului Astra Sibiu, colecția "Cornel Irimie"*, Editura "ASTRA Museum", Sibiu, 2010, p.30.

În etapa următoare elevii au realizat propriul desen pe hârtie. Motivul alegerii anumitor teme au fost zilele de naștere sau onomasticele, frumusețea unor scene sau, din păcate, simplitatea și ușurința realizării lor. Odată terminat și colorat desenul, el a fost copiat în oglindă, cu ajutorul indigoului și apoi transpus pe sticlă.

Comerțul actual ne oferă posibilitatea să achiziționăm chituri pentru icoane, astfel că unitatea de materiale folosite se regăsește în cadrul acestui proiect: toate icoanele au fost realizate pe foi de sticlă de dimensiuni apropiate formatului A4, înrămate cu ramă de lemn de brad. Ramele au fost băițuite, apoi ușor aurite. Pentru un luciu specific au fost pensulate cu ulei de in sicativ. Pictura a fost realizată cu culori de ulei fabricate în România. Diversitatea se poate observa în mozaicul de expresii plastice ale personajelor și scenelor realizate de elevii pictori.

Afișul a fost realizat în colaborare cu prof. Antonia Drăghici. Aici se regăsesc imagini ale icoanelor realizate.

Elevii claselor de liceu au panotat lucrările la parterul clădirii școlii. Fotografiiile fac parte din arhiva personală și au fost realizate cu o camera foto Olympus E 410, cu o rezoluție de 10,0 megapixeli.

Expoziția cuprinde 50 de icoane. Vernisajul a fost cu ocazia Zilei Liceului pe 27 septembrie, ziua Sfântului Ierarh Martir Antim Ivireanul, patronul spiritual al orașului dar și al școlii. Acum, aceste creații împodobesc școala, holurile, sălile de clase, cancelaria dar și birourile personalului nedidactic.

Bibliografie:

Avram, Sultana, *Incursiune în antropologie*, Editura Techno Media, Sibiu, 2008

Coman – Sipeanu, Olimpia, *Icoane pe sticlă din patrimoniul Muzeului Astra Sibiu, colecția "Cornel Irimie"*, Editura "ASTRA Museum", Sibiu, 2010

Galerie foto:



Foto 1: Maica Domnului cu Pruncul

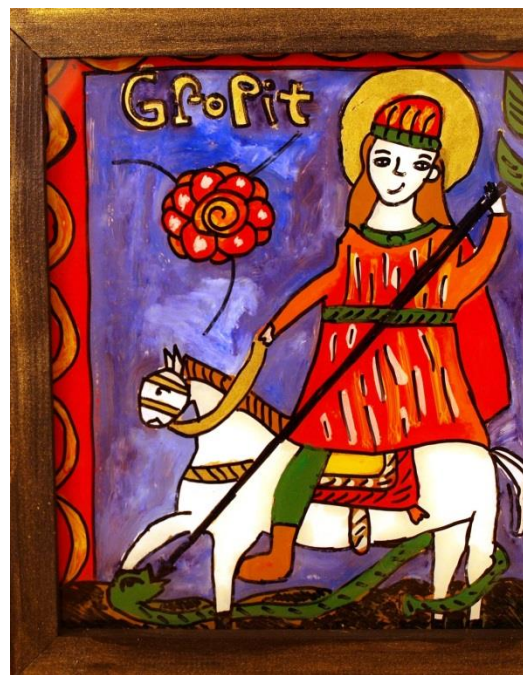


Foto 2: Sfântul Gheorghe



Foto 3: Sfinții Apostoli Petru și
Pavel



Foto 4: Iisus cu vița de vie

MIJLOACE DE REALIZARE A EDUCAȚIEI MUZICALE ȘI RELIEFAREA IMPORTANȚEI CELOR CARE POT FI INTEGRATE ÎN ACTIVITATEA ARTISTICĂ ȘCOLARĂ

Problema mijloacelor de realizare a educației muzicale a trebuit să depășească faza confuziei cu baza materială necesară a unor asemenea activități. În timp s-a ajuns la stabilirea lor și aici ne interesează deoarece ele sunt în același timp mijloace și conținuturi pentru realizarea unor manifestări artistice cu elevii.

Nu creta, tabla, aparatele de redare a muzicii sunt mijloacele prin care se realizează educația estetică, respectiv cea muzicală – ele alcătuiesc baza materială a activităților – ci **cântecele, audițiile muzicale, jocurile didactice muzicale și exercițiile muzicale.**

Cu ajutorul lor se ating cotele competențelor interpretative ale copiilor școlari, membri ai unor formații artistice.

Recunoașterea lor ca principale mijloace de realizare a principalelor deziderate ale educației muzicale s-a înregistrat în timp, prin aportul unor pedagogi specializați în domeniul muzical.

Considerând educația un „bun comun” și apreciind că **educația muzicală a copiilor** trebuie să se întemeieze „ca îndeletnicire de transformare și ameliorare a sufletului copiilor”, pe „**trei categorii de bunuri muzicale** (...) din care urmează să descoperim și să alegem valorile educative”, George Breazul le enumeră:

- „I - producțiile muzicale ale copilului,
- II - muzica populară și
- III - operele de artă muzicală cultă”¹.

Cu aproape un secol în urmă, eminentul pedagog, George Breazul, acuza ignorarea **ethosului caracteristic al melosului românesc**, datorată disprețului total față de creația populară și față de tradițiile muzicii noastre bisericești. De aceea. propunea „revizuirea și așezarea educației muzicale pe noi și românești temeuri”, activitatea urmând să pornească „de la cele mai umile forme de manifestare muzicală, de la cântecul de leagăn, de la jucăriile muzicale(...) de la bisericuța din sat, de la semnalele trompetelor, recreațiile soldaților, de la clacă sau șezătoare, de la munca obișnuită și până la ziua de sărbătoare”².

Analizând diferitele domenii ale creației artistice (literatură, artă plastică etc.) George Breazu constata absența copilului și a copilăriei din activitățile educative. Folclorul reprezintă în modul cel mai strălucit mișcările sufletești și justifică primele comunicări ale copilului, care sunt muzicale, primele sunete prevestind și chemând muzica, la început vocală și apoi instrumentală produsă prin intermediul jucăriilor muzicale. „Aproape toate jocurile de copii sunt însoțite de formule poetice ritmate și pronunțate, nu în forma obișnuită a vorbirii, ci cântate, un fel de recitativ expresiv dramatic, cum se citesc psalmii și rugăciunile în Biserica românească sau cum se pronunță formulele de descântece, exorcismele etc.”³.

Nevoia de joc și de mișcare a copilului, dublată de spiritul său acut de curiozitate și de dorința de a descoperi lumea sunetelor cu ritmurile și meandrele ei melodice ei, i-a convins pe educatori să cupleze anumite fațete ale educației muzicale cu cele ale educației senzorio-motorii și intelectuale, pledând pentru folosirea ca principale mijloace de realizare a educației muzicale și în activitatea artistică școlară a cântecului și jocului didactic însoțit de muzică, argumentând că folclorul a constituit o adevărată școală a poporului nostru de-a lungul istoriei sale.

Am ajuns astfel la cel mai important dintre mijloacele de realizare a dezideratelor educației muzicale și în același timp unul dintre materialele de bază ale manifestărilor artistice școlare – cântecul - dominate de cele din folclorul copiilor.

III – 1 - Cântecele

Activitățile muzicale precum și **diversele manifestări artistice ale copiilor**, au ca principal mijloc de realizare cântecele, prin intermediul cărora copiii își exprimă voioșia, buna dispoziție, dorința de muncă, deoarece cântecele determină o puternică participare a căilor respiratorii, activând procesul de respirație. Starea de plăcere și mulțumire creată de cântece se constituie într-un permanent stimulent al activității întregului organism.

Cântecele rămân principalul mijloc al educației muzicale, de aceea, o atenție deosebită trebuie acordată selecționării acestora, mai ales pentru alcătuirea unui program artistic. În acest scop, cântecul trebuie să îndeplinească următoarele condiții de bază :

- a) – să aibă virtuți educative;
- b) – să fie accesibil vârstei copiilor;
- c) – să întrunească anumite calități estetice – să placă și să poată fi reținut ușor de către practicanți.

Folclorul copiilor se aseamănă foarte mult cu creațiile magice ale adulților atât din punctul de vedere al conținutului, cât și al specificului muzical. Prin folclorul copiilor se poate face pregătirea muzicală a viitorului purtător, păstrător și creator de bunuri spirituale naționale. Aceste elemente ale culturii populare trebuie așezate la temelia activităților de educație muzicală a copiilor și ele constituie materiale prin care ei își pot exterioriza trăirile sufletești și-și pot demonstra priceperile și deprinderile acumulate. În concepția lui George Breazu școala ar trebui să devină principalul factor de perpetuare a datinilor și tradițiilor și muzica este disciplina de bază care poate și trebuie să realizeze acest obiectiv, mai ales prin intermediul cântecelor.

Cântecele din folclorul copiilor ne înlesnesc reconstituirea adevăratei evoluții a muzicii, pornind de la formele arhaice, apropiate de incantații, de recitative.

O caracteristică a repertoriului copiilor o constituie interdependența între structura ritmică, melodie, vers și mișcările care le însoțesc.

Prin cântec de copii George Breazu înțelege „recitarea melodică a versului într-un ritm regulat și nu ca o melodie cu formă fixă (în sens de cântec)”⁴. Și într-adevăr copilul, atunci când se joacă, este atât de preocupat de mișcare, de joc și de ceea ce rostește, încât melodia trece pentru el în plan secundar.

Aceste particularități înlesnesc trecerea spre jocurile didactice muzicale, audițiile având un rol mai scăzut în dezvoltarea competențelor interpretative, ele servind în mod prioritar capacitățile de receptare.

Ele depășesc cadrul demersului nostru, tematica lui și nu le putem privi decât din perspectiva în care ajută la ridicarea ștachetelor interpretative. Ele au un rol mai redus în activitățile interpretative, fiind mult mai prezente în celelalte activități educaționale. Pentru activitatea interpretativă și mai ales cea cu caracter spectacologic audițiile folosesc la stabilirea unor standarde necesare propriilor interpretări, fără a cădea în extrema imitării sau chiar a copierii acestora.

III – 2 – Jocurile didactice muzicale

Spre deosebire de audițiile muzicale, care sunt mai frecvente în activitățile ce vizează

capacitățile de receptare a muzicii, jocurile didactice muzicale pot intra alături de cântece,

printre mijloacele care pot fi integrate în manifestări artistice școlare.

În general, metodicile de specialitate **clasifică jocurile didactice muzicale după obiectivul prioritar urmărit:**

1 – **de formare a unor deprinderi și capacități specifice:** jocuri melodice, ritmice, pentru însușirea și recunoașterea nuanțelor și tempoului, a armoniei și polifoniei, a disocierii timbrurilor vocale și instrumentale;

2 – **de socializare prin activități muzicale:** solidarizarea în vederea atingerii unor obiective comune, de acceptare a regulilor muncii în comun, formarea spiritului de echipă, cultivarea curajului și depășirea timidității, ancorarea în viața cultural-artistică a școlii și a comunității etc.;

3 – **de cultivare a creativității, fanteziei și imaginației:** reprezentarea conținutului unor cântece, într-un alt limbaj: plastic, literar, etc.⁵;

Metodici mai veche destinate învățământului preșcolar prezentau **separat jocul muzical de jocul cu cântec** și formula o clasificare determinată de conținutul, sarcinile și regulile de desfășurare a jocurilor muzicale.

După **mijloacele didactice** cu care se combină, jocurile muzicale pot fi (clasificare prezentată de doamnele profesoare Mosor Elena și Victoria Tomescu, în *Metodica educației muzicale pentru învățământul preșcolar*)⁶:

jocuri muzicale axate pe cântece (joc cu cântec);

jocuri muzicale axate pe exerciții (joc-exercițiu);

jocuri muzicale axate pe audiții (joc-audiție);

De fapt, e vorba despre o clasificare preluată, fără a cita sursa, din manualul de metodică pentru școlile normale, din 1998, unde se precizează că „jocul axat pe cântec presupune dinamizarea activității de cântare prin îmbogățirea ei cu diverse mișcări și procedee de interpretare”, care pot fi stabilite prin indicații de desfășurare, indicații de regie, elemente sugerate de melodie, de ritm sau chiar de textul cântecului⁷.

După aprecierile autoarelor metodicii din 1998 cele trei tipuri de jocuri didactice se prezintă astfel:

A). Jocul axat pe cântec (joc cu cântec) presupune dinamizarea activității de cântare, prin îmbogățirea ei cu diverse mișcări și procedee de interpretare. Aceste elemente dinamizatoare pot fi stabilite prin indicații de desfășurare, indicații de regie, sugerate de melodie, de ritm, de textul cântecului. Jocurile axate pe cântec au ponderea cea mai mare în activitatea muzicală a copiilor;

NOTE BIBLIOGRAFICE

1 - Breazul, G(eorge) - *Educația muzicală în școala primară*; în: *Revista de Pedagogie*, An VIII, caietul II, iunie 1938, pp. 3 – 21; Republicat în: Breazul, George - *Pagini din istoria muzicii românești*, vol. VI, ediție îngrijită de Vasile Vasile, București, Editura muzicală, 2003, pp. 154 – 172;

2 – Breazul, G. – *Melos și ethos*; în: *România literară*, București, An I, nr. 40, 19 noiembrie 1932.

3– Breazul. G. – *Patrium Carmen*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1941, p. 193;

4 - Breazul, George – *Un capitol de educație muzicală*, București, Editura Cartea Românească, 1937, p. 50.

5 - Vasile ,Vasile - *Metodica educației muzicale....*, p. 203.

6 - Mosor, Elena, Tomescu, Victoria - *Metodica educației muzicale pentru învățământul preșcolar*, Editura Pildner, Târgoviște, 2005, pag. 47.

EXIGENȚE ÎN PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

PROF. PREDOANĂ TATIANA
Liceul Sanitar „Antim Ivireanu”
Județul Vâlcea

Proiectul de lecție este un instrument de lucru și un ghid pentru profesor, el oferind o perspectivă de ansamblu, globală și complexă asupra lecției. În viziune modernă, proiectul de lecție are caracter orientativ, având o structură flexibilă și elastică. De asemenea, este de preferat ca el să prevadă unele alternative de acțiune și chiar să solicite capacitatea profesorului de a reconsidera demersul anticipat atunci când situații neprevăzute fac necesară schimbarea, deci un comportament didactic creator. În acest fel ele vor fi adaptate specificului procesului de predare-învățare a disciplinei respective și vor deveni operaționale în condițiile concrete de instruire în care vor fi utilizate. Scopul proiectelor didactice este de a realiza transpunerea didactică a conținutului științific într-o manieră care să le permită elevilor asimilarea lui, dar în același timp să îi oblige la efort intelectual și/sau practic-aplicativ/motric. Proiectarea didactică are semnificația unei prognoze pe baza unei analize diagnostice a condițiilor prealabile ale activității didactice. Proiectarea strategiilor didactice reprezintă ansamblul de procese și operații deliberative de anticipare a acesteia, de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instrucției și educației, la nivel macro și micro. Valoarea unei lecții, ca a oricărei activități, se apreciază în funcție de randament. O lecție eficientă este o lecție care dă randamentul maxim, în condițiile în care s-a lucrat. E adevărat că acest randament nu poate fi măsurat obiectiv, sub toate aspectele, la sfârșitul unei lecții, așa cum pot fi apreciate produsele materiale printr-un control tehnic de calitate. Unele rezultate ale activității didactice pot fi observate numai după o lungă durată de timp, dar fără să se poată preciza care a fost lecția sau lecțiile care le-au produs. Așa sunt rezultatele care privesc dezvoltarea proceselor psihice, formarea concepțiilor științifice despre lume, progresul moral și estetic al elevilor. Lecția are randamentul maxim atunci când toți elevii din clasă au obținut maximum de rezultate bune cantitativ și calitativ, în funcție de posibilitățile lor, cu un efort cât mai mic, într-un timp cât mai scurt. Orice lecție trebuie să constituie un pas mai departe în dezvoltarea personalității elevului. Pentru aceasta se cer respectate mai multe cerințe.

BIBLIOGRAFIE

- Stan E., *Managementul clasei*, Editura Aramis, București, 2006
- Stan E., *Despre pedepse și recompense în educație*, Iași, Intitulul European, 2006
- STANCIU,I.,GH., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, București EDP, Intitulul European Iași, 2006

TIMIDITATE ȘI INTIMIDARE ÎN EDUCAȚIE SAU ALIAȚII ȘI DUȘMANII AUTORITAȚII EDUCATIVE

Prof. PAPUZU CORNELIA

Liceul Sanitar "Antim Ivireanu" Rm Vâlcea

Prof. PAPUZU ANASTASIE CONSTANTIN

Școala Gimnazială Nr 10, Rm Vâlcea

Județul Vâlcea

"Atunci când, îndreptându-i pe cei mai mici ca tine pe calea educației, începi să-ți dai seama de propriile tale lipsuri și cauți să le îndrepti, deci când începi să-ți desăvârșești propria ta educație prin cei pe care-i educi, atunci ai devenit cu adevărat educator"

Rezumat: Educația reprezintă o prioritate în condițiile actualei crize morale a societății. Experiența proprie, în calitate de părinte și profesor a identificat aspecte considerate ca forme de echilibru între cerințele științei pedagogice și arta practică a educației. Educația în familie evidențiază faptul că aceasta este cel mai important educator, mai întâi pentru că îi influențează moral de la vârsta cea mai fragedă și apoi pentru că au asupra lor autoritatea incomparabilă a iubirii părintești, căreia copiii îi răspund cu iubirea lor. Scopul este ca părinții să fie scutiți de greselile pe care mai devreme sau mai târziu le-ar observa și singuri, dar fără a le mai putea repara. Nu în ultimul rând intervine importanța școlii, care prin autoritatea educativă a cadrelor didactice asigură un echilibru educațional în formarea tinerilor.

Educatorul care urmărește să facă totii copiii prin educație, fie în familie, fie într-o clasă, o sumă de personalități egale, cu reacții identice, nu va reuși deoarece fiecare copil este o personalitate aparte, unică și irepetabilă.

Rolul educației este să dezvolte tot ceea ce este pozitiv în personalitatea unui copil, inclusiv originalitatea sa - care este o garanție a viitoarei acțiuni creatoare a celui educat, cu condiția să o dirijeze pe un făgaș al normalității.

Personalitatea copiilor este influențată de temperamentul lor diferit (temperamentul melancolic este asociat cu timiditatea iar cel coleric prin expansivitate, uneori agresivă). Sunt și alte categorii de temperamente, de aceea educatorul trebuie să identifice la fiecare copil temperamentul. Ambelor atitudini se aplică o metodă comună - metoda convingerii prin bunăvoință, explicație răbdătoare și exemplul personal. Sunt însă situații în care atitudinea blândă și răbdătoare este interpretată greșit de unii copii, care caută să

profite de ea pentru a săvârși fapte rele. În cazul unui copil bătăuș, admonestat cu destulă blândețe pentru o violență săvârșită, aștepta plecarea educatorului pentru a lovi cu și mai multă inverșunare, atitudinea blândă nu va avea niciun efect. În acest caz se cere opusa atitudinii agresive o atitudine fermă din partea educatorului, mergând până la intimidarea copilului devenit obraznic și de nestăpânit. Un astfel de copil trebuie să aibă teama, de vreme ce nu ascultă de glasul rațiunii, până va avea o comportare rațională.

Se cere procedat invers în cazul copilului timid; timiditatea este ca o boală și educatorul trebuie să acționeze spre vindecarea ei. În acest caz nu trebuie să i se reproșeze timiditatea, deoarece ea izvorăște din temperamentul cu care s-a născut. Să-l încurajeze permanent și să nu se ridice nici măcar vocea la el. Să-i câștige încrederea printr-o bunăvoință nedezmințită și se va observa, treptat-treptat, cum gheața timidității va începe să cedeze. Este un examen al răbdării pentru educator, însă cine nu dă permanent examene în munca sa educativă nu este un adevărat educator. Elevul are nevoie de încurajare morală și apoi o încurajare intelectuală.

Încurajarea morală își are locul, în primul rând când copilul este afectat de o greșeală morală. Dacă este vinovat, merită o mustrare sau o sancțiune mai aspră, dar pedeapsa trebuie concepută doar ca o etapă educativă, etapa următoare fiind deschiderea perspectivei iertării, în funcție de îndreptare, și încurajarea copilului pentru a transforma perspectiva în realitate.

A-l certa mereu, a-i reproșa permanent greșelile, înseamnă a-l descuraja pe copil și a-l împiedica să se îndepărteze cât mai mult tocmai de relele pe care voim să le combatem.

În al doilea rând, încurajarea morală e necesară și când copilul nu greșeste propriu-zis, dar mai are încă de avansat pe drumul unei educații morale multumitoare. Perfecțiunea morală are ca suport psihologic o încurajare constantă și plină de tact. Întotdeauna îi dăm un nou imbold moral copilului, atunci când îi laudăm un progres moral făcut, fie el cât de mic, și imediat îi sugerăm că suntem încredințați că poate și mai mult, că este în stare să urce o treaptă. Autoritatea aprecierii din partea părinților sau a profesorilor din partea adultului este, în general, foarte mare pentru un copil; cu atât mai mult sporește ea cu cât va veni din partea părinților sau a profesorilor.

Încurajarea intelectuală este, la rândul ei necesară, în primul rând când copilul are un eșec școlar. Părintele sau profesorul vor examina cu copilul cauza eșecului, va stabili remediul și îl va asigura pe copil că, urmând calea propusă, va transforma eșecul în succes. Copilul trebuie încurajat permanent, să fie laudat pentru succese, să i se arate imediat că ar putea și mai mult, să i se sugereze unele obiective concrete și posibil de atins.

Se ridică, totuși întrebarea dacă descurajarea își mai poate afla locul în educație. Răspunsul este negativ când este vorba de aspecte care privesc necesitatea încurajării morale sau intelectuale, în schimb este afirmativ pentru aspecte privind descurajarea răului la copil. În asemenea cazuri este absolut necesară descurajarea bine calculată și premeditată de educator.

Experiența psihopedagogică arată că, adesea, copilul deviază de la normele morale dintr-o mentalitate gresită, dintr-o evaluare eronată a valorilor dar și dintr-o confuzie valorică interioară, la care se adaugă stimuli greșiți ca încurajarea la fapte rele din partea unor colegi sau prieteni cu o mentalitate asemanatoare. Așa sunt, de exemplu copiii care se socotesc "eroi" pentru că îl sfidează pe profesor ori copiii care cred că se afirmă în fața clasei făcând pe "măscăricii" sau încălcând ostentativ bunele maniere în fața celor de o vârstă cu ei. Descurajarea unor asemenea atitudini se impune imediat. Însă nu va avea o eficiență de durată și completă dacă se va limita la sancțiune. Se impune demonetizarea în fața copilului a falselor sale valori și a atitudinilor gresite ale unor colegi care l-au incurajat.

Realizarea și menținerea unui climat psihologic eficient din punct de vedere educativ pretinde o îmbinare corectă a ceea ce îi poate servi progresului moral și descurajarea a tot ceea ce îi poate aduce un deserviciu. Este vorba de două pârghii care, bine folosite, pot înlătura obstacole dintre cele mai mari pe drumul educației.

În exercitarea autorității educative, atât părinții și diriginții pot recurge la câțiva "aliați" nu lipsiți de însemnătate.

În familie se poate recurge ca sprijin la unele rude sau prieteni cu experiență și care pot avea, prin sfatul lor, influența asupra copilului, în cazul în care admonestarea părintească este nesocotită. Părintele va mai chema atunci o ruda sau unul sau doi prieteni, pentru că ei să întarească prin spusele lor, ceea ce au cerut părinții.

În școală, un anumit rol revine autorității colectivului clasei. Acesta trebuie, însă, educat în spiritul exercitării unei autorități corecte asupra fiecărui membru al clasei. În general, copiii sunt foarte sensibili la opinia colegilor despre ei, astfel că poate fi folosită educativ o asemenea sensibilitate. Copiii neascultători pot fi supuși "presiunii" opiniei clasei pentru a fi mai ușor determinați să se supună cerințelor educative.

"Dușmanii" autorității educative pot fi enumerați pe scurt:

a) Tolerarea neascultării și greșelilor copilului, cu ideea eronată că vom pierde astfel ceva din iubirea lui. Dimpotrivă, în sinea lui nu ne va aprecia și deprecierea respectivă afectează negativ iubirea lui pentru noi.

b) Asprimea prea mare și răceala față de copil, care duce ușor la o autoritate de suprafață, în care convingerea este înlocuită cu teama, atragând tendința copilului de a se preface.

c) Cerințele contradictorii din partea diferiților educatori. Este nevoie de o unitate a cerințelor educative între familie, școală și opinia societății.

d) Neadaptarea la vârsta și temperamentul copilului.

e) Lipsa de perseverență în exercitarea autorității.

f) Neîndepărtarea unor influențe greșite din exterior, cum ar fi prietenii nepotrivite, care pot exercita o atracție contrară autorității educative.

Folosirea ”aliaților” și evitarea ”dușmanilor” crează șanse bune pentru reușita efortului educațional.

Bibliografie:

Moisin, Anton, *Arta educării copiilor și adolescenților în familie și în școală: îndrumător pentru părinți, educatori, învățători, diriginți și profesori*, Editura Didactică și Pedagogică, 2008

MODELUL COMUNICATIV-FUNCȚIONAL ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII

PROF. RĂBOACĂ MARIA-NICOLETA

Liceul De Arte „Victor Giuleanu”

Jud. Vâlcea

Scopul studierii limbii române în perioada școlarității este acela de a forma progresiv un tânăr cu o cultura comunicațională și literară, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii săi, să utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii, să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare.

Curriculum-ul pentru învățământul primar este structurat în funcție de un model comunicativ-funcțional care presupune predarea integrată a capacităților de receptare și de exprimare orală, cât și a capacităților de receptare a mesajului scris și de exprimare în scris. Conform acestui nou model comunicarea este un domeniu complex care înglobează procesele de receptare a mesajului oral și a celui scris (citire, lectură), precum și cele de exprimare orală, respectiv de exprimare scrisă. Domeniile limbii române (citire, lectură, gramatică, compunere) sunt definite acum în termeni de capacități: receptarea mesajului oral, receptarea mesajului scris, exprimarea orală și cea scrisă.

Comunicarea este prezentată în calitatea sa de competență fundamentală, acoperind deprinderi de receptare și exprimare orală, respectiv scrisă.

Clasa I este singura clasă în care se mai disting două din vechile domenii ale limbii, citirea și scrierea, atunci când se predă în mod tradițional cu oră specială de citire și oră specială de scriere.

Noul model comunicativ-funcțional (predarea integrată) față de predarea tradițională are avantajul menținerii interesului activ al elevilor, activitățile nemairepetându-se. Trecând pe parcursul aceleiași lecții de la activitatea de citire la cea de scriere s-a constatat că elevii sunt mai relaxați și participă cu mai mult interes la activitate, se menține trează atenția elevilor prin alternarea citirii cu scrierea.

Din punct de vedere etimologic, a comunica este un cuvânt provenit de limba latină *communis*, *communico* care înseamnă a pune ceva în comun, a pune în relație, a împărtăși, a uni senzații, sentimente, idei, informații sau fapte.

Din punct de vedere lingvistic, comunicarea reprezintă transferul de informații, judecăți, atitudini, stări emoționale de la o sursă la alta. Semnificațiile se transmit cu ajutorul semnelor lingvistice, fiind o formă de cunoaștere, o formă de interacțiune socială, a comunicării interpersonale sau o formă a dialogului interior, al monologului.

Comunicarea stă la baza umanizării, constituirii psihologice și culturale a oamenilor, asigură transmiterea de informații de la o generație la alta, fiind cel mai eficient mod de influențare educativă.

Noțiunea de competență de comunicare a evoluat foarte mult, existând șase componente în aptitudinea de comunicare: competența lingvistică, competența socio-lingvistică, competența discursivă, competența socio-culturală, competența strategică și competența socială. Competența de comunicare este considerată o capacitate globală care cuprinde capacități comunicative ale indivizilor dobândite de-a lungul vieții. Acestea pot fi îmbunătățite prin aplicarea unei metodologii speciale care ar contribui la dezvoltarea competenței de comunicare.

Școala urmărește pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară, dezvoltarea competențelor acestuia. Elevul este implicat în diferite activități educative care să îl ajute să devină o persoană capabilă de a se orienta în viață prin comunicarea eficientă în diferite situații, aptă să-și exprime atitudinea față de valorile etice și estetice, pregătită să-și achiziționeze în mod independent cunoștințele și competențele solicitate – o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, atitudini și competențe de comunicare formate pe parcursul școlarității, o personalitate capabilă de a se integra în societate și de a face față cerințelor de pe piața muncii.

După cum spunea Augustin în *De magistro*, cuvintele există pentru ca să le folosim și le folosim pentru a învăța, scopul învățării fiind însușirea, practicarea și rafinarea unor forme diverse ale comunicării. De aceea, nu este suficient ca un elev să cunoască vocabularul unei limbi, acesta trebuie să învețe arta de a alege cuvintele potrivite contextului, de a transmite mesaje pertinente, de a-și exprima convingerile cât mai coerent și persuasiv. O comunicare este eficientă doar atunci când mesajul transmis de emițător este corect interpretat de receptor. Mesajele decodificate corect produc învățarea.

Comunicarea este folosită în predarea-învățarea tuturor disciplinelor studiate în școală, profesorul trebuie să înțeleagă importanța comunicării, a dialogului în predare-învățare. A comunica eficient înseamnă atât a fi un bun vorbitor, cât și un ascultător activ. Se spune că omul învață trei ani să vorbească și o viață întreagă să asculte, din această cauză, în școală, ascultarea activă trebuie practică deopotrivă de elevi și de profesori.

Pentru ca elevii să devină ascultători activi, educatorii pot propune exerciții pentru dezvoltarea competențelor de comunicare. Pentru ca elevii să-și poată exprima opiniile, ideile și sentimentele, aceștia au nevoie să se cunoască pe ei înșiși, comunicare despre sine implică autocunoaștere, stimă de sine, încredere în forțele proprii și deschidere spre a primi aprobarea sau dezaprobarea celor din jur. Educatorii trebuie să încurajeze elevii să își exprime părerile, să se lase descoperiți și să nu le fie frică să împărtășească idei cu oamenii din jur.

Pentru stimularea comunicării despre sine și dezvoltarea competențelor de comunicare, elevii pot fi organizați în perechi și provocați să discute despre un subiect care îi frământă, un elev va fi vorbitorul, iar celălalt ascultătorul. În această manieră, elevii vor descoperi care sunt regulile ascultării active și eficiente. Ascultătorii vor fi puși în situația de a avea o opinie în legătură cu problemele expuse de vorbitori, le oferă un feedback. Feedback-ul reprezintă reacția de răspuns a receptorului la mesajul primit de la emițător, acesta are rolul de a ameliora comunicarea, de a înlătura barierele de comunicare și de a ne ajuta să ne adaptăm la reacțiile celorlalți. Ascultarea activă mai poate fi exersată în cadrul dialogurilor și dezbaterilor realizate în clasă, profesorul poate urmări reacțiile și răspunsurile elevilor, reușind să descopere dacă aceștia au fost atenți la cele discutate. Dialogul presupune empatie, atenție la nevoile celuilalt, disponibilitate și deschidere. Prin urmare, nararea unor experiențe personale poate ajuta elevul să se descopere pe sine, să împărtășească celorlalți din experiența sa de viață și să își dezvolte competențele de exprimare orală sau scrisă.

Lectura este o activitate esențială în dezvoltarea competențelor de comunicare la copii, este o tehnică fundamentală de muncă intelectuală. Lectura orală le dezvoltă elevilor vocabularul, dicția și abilitatea de a folosi elementele paraverbale adecvate (întonația, ritmul vorbirii, respectarea pauzelor impuse de texte). Cărțile ajută elevii să cunoască viața înainte de a o trăi, le deschid orizonturi noi de cunoaștere și le dezvoltă creativitatea și imaginația.

O altă modalitate de a dezvolta elevilor competențele de comunicare este jocul de rol care presupune punerea în scenă a unor situații de comunicare diverse (monolog, dialog, interviu etc). Această activitate exersează capacitățile de comunicare orală, de receptare și producere a mesajelor. Profesorul trebuie să aleagă teme incitante pentru elevi, care să fie specifice experiențelor lor de viață și care să le dezvolte spiritul creator și ludic.

Bibliografie :

1. Roco, M. , (2001), Creativitatea și inteligența emoțională, Ed. Polirom, Iași, 2001.

2. Stoica, A., (1983), Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare. E.D.P., București
3. Revistă de specialitate: Învățământul primar, Numerele 3-4/2003.

ADAPTAREA ȘI IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE LA NOILE CERINȚE EDUCAȚIONALE

PROF.DUȚĂ ELENA IRINA

Școala Gimnazială Anton Pann

Jud.Vâlcea

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.

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 revizuire generale ale conținuturilor, stabilirea unor legături mai strânse cu viața, pentru integrarea într-un spațiu al științei și cercetării europene.

Profesia 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. 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. Societatea de azi și de maine 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 didactice și specialitatea 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. Practica pedagogică este poate cel mai important element din formarea cadrului didactic ca viitor formator de oameni, de personalități puternice, capabile să se adapteze cu ușurință în toate domeniile vieții

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. 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).

Principii care exprimă concepția actuală asupra conținutului specific al profesiei didactice și asupra calităților unui bun profesor:

- 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 este membru al comunității;
- cadrul didactic are o atitudine reflexivă;
- cadrul didactic este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional.

Pentru studenții care se pregătesc să devină și cadre didactice, aceste principii-nucleu trasează liniile călăuzitoare în tot ceea ce fac pentru însușirea profesiei didactice, iar practica pedagogică este activitatea reprezentativă în acest sens. Practica pedagogică a studenților este activitatea organizată de către cadre didactice universitare și profesori-mentorii, printr-un parteneriat Universitate-Inspectorat Școlar, Facultate-Scoală 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.

Obiectivele generale, ce stau la baza formării viitoarelor competențe generale și pe care le avem în vedere prin activitatea de practică pedagogică, sunt următoarele:

- cunoașterea documentelor curriculare și școlare pe care se fundamentează organizarea și conducerea procesului didactic;
- efectuarea / exersarea unor activități specifice procesului de învățământ, urmărind valorificarea cunoștințelor de Psihologia educației, Pedagogie, Didactica specialității.

- formarea/dezvoltarea capacității de a cunoaște elevii, în vederea tratării diferențiate a acestora.

- dezvoltarea capacității de autoevaluare

- implicarea în realizarea unor activități complementare lecțiilor desfășurate în școală și în afara școlii.

În practica de la catedră se ajunge la alegerea demersului educațional, în vederea atingerii obiectivelor propuse, care se finalizează cu cunoștințe, deprinderi și capacități la elevi.

Pentru a atinge un nivel optim în practica pedagogică în ceea ce privește proiectarea și realizarea unei activități educaționale, se pune accent pe felul cum se desfășoară aceasta și implică probleme organizatorice, procedurale și materiale. Astfel apare termenul de „tehnologie didactică”, care acceptă două puncte de vedere; primul se referă la ansamblul mijloacelor audio-vizuale ce se utilizează în practica educativă, iar al doilea se referă la ansamblul structural al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățare, puse în aplicație, în strânsă corelare cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii și modalitățile de evaluare. Drumul parcurs pentru atingerea obiectivelor educaționale o constituie metoda didactică. Etimologic, termenul metodă provine din grecescul „methodos”, care înseamnă „drum spre”. Când se alege o metodă, se ține cont de finalitățile educației, de conținutul procesului instructiv, de particularitățile de vârstă și de cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor școlare, de natura mijloacelor de învățământ, de experiența și competența cadrului didactic.

O metodă se definește prin predominanța unor caracteristici la un moment dat, caracteristici ce se pot metamorfoza astfel încât metoda să fie satisfăcătoare într-o clasă, complementară sau chiar contrară. Astfel, o metodă tradițională poate evolua spre modernitate, în măsura în care secvențele procedurale care le compun îngăduie restructurări inedite sau când circumstanțele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi. În unele metode moderne surprindem secvențe destul de tradiționale sau descoperim că variante ale acestei metode erau de mult cunoscute și aplicate. În măsura în care așa-zisele metode **clasice** sau **tradiționale** pozitive se pot apropia de exigențele învățământului contemporan, ar fi nejust să fie negate, părăsite sau privite în opoziție cu diversele metode mai noi sau cu unele orientări metodologice mai recente. În realitate valențele multora dintre metodele „vechi” nu au fost îndeajuns exploatate până în prezent. Metode ca expunerea, conversația, lectura exercitiul, demonstrația, lucrările practice etc. ascund în sine

incă multe rezerve care își așteaptă o valorificare deplină de abia de aici încolo. Asemenea metode pot și trebuie modernizate, adică revitalizate și optimizate prin raportare la o nouă strategie a muncii didactice, ceea ce va justifica menținerea și frecvența lor utilizare, în continuare, în practica școlară. Metodele moderne ca jocurile de spargere a gheții, dramatizarea, problematizarea, brainstorming-ul, brainstorming-ul electronic, procedeul Phillips-66, simularea, studiul de caz, metoda rezolvării creative de probleme etc. intră din ce în ce mai mult în practica educațională în diferite grade de aprofundare sau în combinație cu unele dintre metodele tradiționale.

Instruirea asistată de calculator (I.A.C)

În zilele noastre, una dintre provocările pe care le adresează progresul științei și tehnicii învățământului presupune ca acesta din urmă să asimileze noile tehnologii și să le convertească în strategii de acțiune care îi sunt proprii.

Calculatorul se dovedește un mediu interactiv, capabil să faciliteze un mod conservativ de lucru, să întrețină un dialog intens mașină-elev. Oferă, de asemenea, o nouă perspectivă în ceea ce privește individualizarea instruirii, venind în sprijinul flexibilizării programelor, al organizării și ghidării învățării independente, al promovării unei învățări în ritmuri proprii. Poate servi ca suport al aplicării unor noi forme de evaluare și de urmărire a progreselor elevilor. De asemenea, computerul se constituie și ca instrument de muncă personală pentru profesor, în pregătirea lecțiilor, cursurilor, crochiurilor, transparentelor de proiectat sau de distribuit elevilor etc.

Importanța practicii pedagogice reprezintă un factor determinant la noile cerințe educaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. Cerghit Ioan, Neacșu Ioan, Negreț-Dobridor Ion, Pânișoară Ion-Ovidiu, *Prelegeri Pedagogice*, Editura Polirom 2001
2. Albușescu, I.; Albușescu Mirela, *Predarea și învățarea disciplinelor socioumane*, Editura Polirom, Iași 2000
3. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, editura Polirom, Iași, 2006
4. Ionescu, M., Radu I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001
5. Neacșu I. (1990), *Instruire și învățare*, Edit. Științifică, București., 1990
6. Onuț, Sanda, *Profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică*, 2001

A EDUCA E FRUMOS!..

PROF.TRUȘCĂ MARIA

Șc.Gim., Costea Marinoiu, Oc.Mari,

jud.Vâlcea

În 1994 UNESCO a declarat data de 5 octombrie Ziua Mondială Pedagogului. În ziua de 5 octombrie 1966 a avut loc un Congres Internațional organizat de UNESCO și Organizația Internațională a Muncii unde s-a reglementat statutul profesorului în lume, evidențiindu-se aportul important al pedagogilor în educarea generațiilor tinere. Astfel, începând cu anul 1994 prin sărbătorirea acestei zile vine a se recunoaște valoarea importantă pe care o au pedagogii în procesul de formare, de educare și de ghidare a noii generații în această lume mereu în schimbare. Azi, mai mult ca oricând, este indispensabil rolul pedagogului, fără de care este imposibil de realizat dezvoltarea intelectuală, socială și emoțională a tinerilor în orientarea lor spre o lume mai bună, mai corectă. Deseori la noi în țară este marginalizată figura pedagogului, din păcate! A educa copii este un proces anevoios, dificil de realizat. Școala este ca un laborator uriaș de generare, de producere a personalităților. Rodul muncii acestui laborator este invizibil, dar sesizabil pentru societatea în ansamblu. De ce totuși a învăța pe alții este anevoios? Sânt doar atâtea alte zeci și sute de ocupații mai grele, mai anevoioase... Pentru că după câteva lecții desfășurate ne simțim extenuați, pentru că ne consumăm creierul zilnic, că ne gândim aproape continuu la ceea ce avem de făcut... Un pedagog model posedă dorința de a-i învăța pe discipolii săi tot ce știe el mai bine, este empatic față de copii, chiar și față de cel ce se ridică din bancă, sau față de cel ce îmbrânțește un coleg ori face altă „ispravă”. Este empatic față de părinții mereu cu pretenții (uneori absurde!). A învăța pe alții presupune mai mult decât manualele școlare. Învățăm a înțelege, a respecta, a percepe lumea de azi și viața în general. Avem un lucru unde te simți mereu ca pe o scenă și trebuie să menții autocontrolul perfect în orice moment, pentru că ești conștient că orice a-i zice, orice a-i face sau a nu face este deja o învățătură pe care o transmiți. Lucrul pedagogului nu i-a sfârșit la școală, el continuă pe drum spre casă, la masa de lucru verificând teancuri de lucrări, în fața computerului, în cărțile citite, în discuțiile întreținute, privind un documentar, făcând anumite observații... Pentru că o lecție este rezultatul a tot ceea ce am studiat pe parcursul întregii noastre vieți. Este greu a învăța copiii, deoarece trebuie să ai o răbdare nemărginită, să lași după poarta școlii toate gândurile și emoțiile personale. De sântem obosiți, nervoși sau stresați (au și pedagogii viață privată!) –ascundem tot după un chip binevoitor și senin. Îmi trec prin

memorie dragii mei profesori, de la care atâtea am luat! Dragostea de știință, de lectură, de a cunoaște lumea înconjurătoare mi-au transmis-o ei- regretații mei dascăli, fie-le țărâna ușoară... Le mulțumesc din suflet și poate târziu, dar recunosc, că fără de ei nu aveam să fiu ceea ce sunt azi. Pedagogii nu-și văd rezultatul unei zile de muncă, este invizibil acest rod și rămâne așa pentru mulți ani încă, până când copilul devine personalitate și concepe lumea cu proprii lui ochi. Până când își amintește de acea oază a ordinii, a încrederii, a toleranței și învățării pe care o oferă școala în viața lui. Căci a învăța pe alții este până la urmă frumos. Metode folosite de dascăli sunt:

Astfel, metodele folosite pentru consilierea și orientarea școlară sunt: convorbirea, testarea psihologică a elevilor, consultarea catalogului, discuții cu părinții, investigarea intereselor profesionale și școlare, tehnici de clarificare a valorilor, consilierea de grup și individuală, dezbaterea, programul „Consilierea și Orientarea Carierei”, interviul, oferirea de informații privind rețeaua școlară, metoda testelor, analiza profilelor psihologice, vizionări de casete video pe problematica OSP, observația, convorbirea, chestionare, brainstorming, etc. *Alte metode de consiliere și orientare școlară* care ar trebui să le cunoaștem sunt cele care s-au dovedit utile, cele utilizate în alte țări, de consiliere în grup, de consiliere pe specialități, interactive, de cunoaștere a cererii pe piața muncii la nivel național și județean, de consiliere a elevilor în condițiile șomajului, teste și chestionare de personalitate, informații despre piața muncii, consiliere asistată de calculator, teste de aptitudini și interese etalonate pe populație românească, rețeaua școlară din România la nivel preuniversitar, sisteme interactive computerizate de testare a intereselor și aptitudinilor, de explorare a conținutului și cerințelor ocupațiilor. Metodele de *consiliere în probleme legate de tehnicile de învățare eficientă* sunt de o mare diversitate: expunerea și dezbaterea, efectele unor modalități de învățare, prezentarea de cărți, optimizarea învățării, gestionarea timpului și a efortului, aplicații în grupe mici, consilierea individuală, consilierea de grup, studiul de caz, chestionare, teste, interviuri, convorbiri cu tema „învățarea eficientă”, activități de grup (brainstorming, debateri, discuții, joc de rol, exerciții), analiza rezultatelor școlare, învățarea diferențiată pe grupe, învățarea pe ateliere de lucru, evaluarea curentă, evaluarea cunoștințelor pe baza testelor grilă, metoda cunoașterii personalității elevului etc. *Alte metode de învățare eficientă* care trebuie cunoscute ar fi: tehnici experimentate de învățare eficientă, metode de tratare diferențiată și de individualizare a învățării, metode de raționalizare a timpului, metode de intercunoaștere și interrelaționare, instrumente și tehnici de modelare audio-vizuală, calculatoare, proceduri de instruire și de evaluare a rezultatelor, metoda proiectelor

(cercetare-acțiune), soft educațional pentru eficientizarea învățării etc. Tehnicile folosite în **consilierea elevilor rămași în urmă la învățatură** sunt multe, dintre care o frecvență mai mare o au: discuțiile cu părinții și profesorii, convorbirile cu elevii, testarea psihologică, investigarea climatului socio-afectiv și a atitudinii față de școală, identificarea nevoilor elevilor, consilierea individuală, studii de caz, interviul, consilierea pe multiple planuri. Tehnicile de **consiliere a elevilor rămași în urmă la învățatură care trebuie a fi cunoscute** sunt : consilierea de grup a celor rămași în urmă la anumite materii, tehnicile cognitiv-comportamentale, de dezetichetare, suportive, metode concrete de motivare a învățării, lucrul pe echipe în care fiecare are un rol și contribuie activ la viața echipei, instrumente pentru dezvoltarea capacităților, teste de identificare a capacităților deficitare, tehnici de recuperare, terapia familiei, terapie cognitivă, cursuri de psihoterapie, psihodramă, tehnici referitoare la dificultățile de învățare și eșec școlar. Cât privește **consilierea și orientarea școlară a elevilor performanți**, testarea psihologică, urmărirea integrării sociale a elevilor performanți, identificarea copiilor supradotați, teste de aptitudini, consiliere (individuală, de grup, a familiei,, procedee de clarificare a valorilor personale, de identificare a intereselor și tehnici de reprezentare a spațiului personal. Procedeele predominant *pedagogice* mai frecvent folosite sunt următoarele: jocul didactic, testele grilă cu grad de dificultate maxim, inițierea unor teme de cercetare în care să fie implicați acești elevi și stimularea lor, organizarea modulară a activității de instruire, programe speciale de pregătire intensivă, „îmbogățirea orizontală și verticală” a materiei, studiul individual, lectura suplimentară. De asemenea, sunt prezente *procedee de organizare a instruirii*, cum ar fi: munca diferențiată pe grupe omogene de elevi cu performanțe superioare, recomandarea directorilor de școli pentru organizarea unor cercuri pe discipline, informarea despre activități alternative (de exemplu cercuri). Trebuie cunoscute și alte procedee de *Consiliere și Orientare Școlară a elevilor performanți* cu caracter *psihologic* (procedee de relaxare, exemple de metode de consiliere și orientare școlară a elevilor performanți, informații despre posibilitățile oferite de actualul sistem de învățământ, procedee de formare a imaginii de sine, identificarea dificultăților de relaționare cu părinții, relația copiilor supradotați cu școala, planificarea carierei, tehnici cognitiviste, tehnici de dezvoltare a creativității, procedee de consiliere și orientare articulate într-un program coerent cu un grup țintă, programele educative speciale . Procedeele cu caracter *pedagogic* sunt : metode și tehnici de muncă intelectuală, mentoriat prin corespondență. Toate tehnicile folosite în **consilierea în chestiuni legate de viața personală** au un caracter *psihologic* (100%). Acestea sunt:

-cele *slab definite* (convorbirea, observația, chestionarele, testele psihologice, testele de personalitate, metoda cunoașterii elevului, dialogul, sfatul, îndemnul, testul sociometric, convorbirea, anamneza, studiul de caz)

- cele *bine definite* (identificarea problemelor, stabilirea alternativelor, tehnici cognitive comportamentale,, toate tehnicile de întărire a eului, consilierea individuală și de grup, probe psihometrice, metode noi de "lectură a realului", "cele 7 trepte ale eficienței", antrenamentul asertiv, tehnici de restructurare cognitiv-comportamentală, tehnici cognitiviste, tehnici de relaxare, confruntarea subiectului cu imaginea de sine).

Astfel, de exemplu, avem *tipul de tehnică* (cognitivă, de autocunoaștere, de autoevaluare, terapie de susținere, psihoterapie), care se raportează la *probleme specifice* (tehnici de formare și dezvoltare a atitudinilor morale, tehnici de elaborare a profilurilor psihologice pe categorii de vârstă, prevenția și eliminarea stresului, violența în școli, intervenție în cazul consumului de alcool, tutun, droguri).

Bibliografie:

1. Georgescu, M. *Introducere în consilierea psihologică*. București: Editura Fundației România de Mâine, 2006.
2. Jigau, M. *Consilierea carierei*. București: Editura Sigma, 2001

PREDAREA LIMBII FRANCEZE ÎNTRE TRADIȚIE ȘI MODERNITATE

PROF.IONESCU MONICA,
ȘC.GIM.,ANTON PANN,,
JUD.VÂLCEA

În noul context european, în care unul dintre obiectivele Uniunii Europene este ca toți cetățenii să stăpânească foarte bine „*limba lor maternă și alte două limbi străine, de la o vârstă cât mai fragedă*”(Reuniunea Consiliului European de la Barcelona, 2002), profesorilor de limbi moderne le revine un rol esențial în edificarea unei Europe multilingve. Ca urmare, formarea acestei categorii de profesori capătă pe zi ce trece o importanță din ce în ce mai mare, iar eforturile de a moderniza și optimiza predarea și învățarea în acest domeniu sunt tot mai susținute la nivelul tuturor statelor membre ale Uniunii Europene. Numeroasele reforme propuse de către Ministerul Educației din România au avut consecințe asupra predării limbilor moderne în general și în special asupra predării limbii franceze.

Trei mari reforme (2001, 2004, 2009) manifestate prin modificarea sau reformularea programelor oficiale pentru limba franceză, au condus la adoptarea recomandărilor făcute de către CECR. Mai mult decât atât, începând cu 2009, programele oficiale (Curricula) și recomandările introductive pentru predarea limbii franceze, insistă asupra scopului general al predării / învățării care este stăpânirea de către elevi a competenței de comunicare, atât în producere / receptare cât și în interacțiune, orală și scrisă în limba străină. Pe de altă parte, planificarea cadru pentru predarea limbii franceze permite elevilor să înceapă învățarea acestei limbi încă din clasa a II a (pentru limba modernă 1) sau din clasa a V a (pentru limba modernă 2), cu o frecvență de cel puțin două ședințe de curs pe săptămână, până în clasa a XII a de liceu.

Pe parcursul celor zece ani, se poate așadar constata aderarea oficială și determinată a țării noastre în cadrul unei Francofonii moderne, care favorizează mobilitatea profesională și scopurile socio-profesionale ale predării / învățării acestei limbi, raportând-o concret unui ansamblu de situații de comunicare, posibile atât în România (unde sunt prezenți numeroși francofoni) cât și în exteriorul țării, în cadrul rețelei de națiuni membre ale Francofoniei.Învățarea limbilor străine permite dezvoltarea umană în ansamblu: ajută

la satisfacerea trebuinței de autorealizare, de valorificare a propriului potențial, a trebuințelor de cunoaștere, răspunzând nevoilor de a ști, de a înțelege și de a explora. Învățarea limbii franceze poate satisface nevoia de autorealizare, dar și stima de sine. Prin lectură, prin cunoașterea artei pot fi împlinite nevoile estetice. Lucrând cu ceilalți, discutând cu ei se autocunoaște și cunoaște universul din care face parte.

Pregătirea și motivarea copiilor și a tinerilor pentru continuarea învățării pentru o lume în schimbare, formarea personalității și dezvoltarea creativității, sensibilității și a talentului, selectarea informației și folosirea ei în scopuri utile, reprezintă principalele coordonate ale politicii educaționale ale școlii românești. Orientându-se după principiile învățământului european, învățământul românesc se raportează însă la tradițiile școlii autohtone, oferindu-i unitate în diversitate. Principalele finalități ale politicii noastre educaționale subscriu celor europene și vizează: egalitatea reală a șanselor, asigurarea educației de bază pentru toți, promovarea concomitentă a stabilității și a schimbării sociale, pregătirea copiilor pentru viața adultă și activă, pentru timpul liber, pentru familie și societate, pregătirea și motivarea copiilor pentru continuitatea învățării într-o lume în schimbare.

Reformele din învățământul românesc au dus la comutarea accentului de pe latura informativă a procesului educativ spre cea formativă, atât de deficitară până nu demult, focalizându-se pe aspectele cognitive ale elevului, urmărind pregătirea lui secvențială și integrată pe discipline școlare, armonizând cunoștințele și latura cognitivă a persoanei cu cea afectivă, atitudinală și comportamentală. În felul acesta, elevul este tratat ca o persoană reală, implicată activ în propriul său proces de formare și dezvoltare. Învățământul românesc are drept scop nu doar absolvenți bine informați, ci formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale și psihologice ale vieții, cu un sistem axiologic ferm conturat. În fapt, scopul ultim al educației este pregătirea pentru viață a elevului.

Astfel, în ceea ce privește învățarea limbii franceze, este necesară formarea și dezvoltarea continuă a competențelor de înțelegere și comunicare, un rol important în formarea acestor abilități avându-l metodele cognitiv-constructiviste, ce propun o învățare centrată pe elev prin strategii active și interactive, urmărind să valorifice achizițiile anterioare ca suport pentru noile cunoștințe, evaluarea fiind axată pe competențe și pe chestionarea capacității de rezolvare a unor probleme diverse.

Implicațiile în plan educațional sunt multiple și complexe: educația presupune asumarea noilor informații și experiențe de învățare ca parte din propria personalitate, ceea ce-i poate conferi un rol formativ profund.

În abordarea constructivistă, cunoașterea este o construcție, o (re)construcție personală, fiecare om având modalitatea lui proprie de a interpreta informația despre lumea exterioară și despre sine. De aici, rezultă că profesorul este doar un *coparticipant* la efortul elevului de a-și apropia prin înțelegere cunoașterea pe care societatea i-o poate oferi la un moment dat. Implicațiile în plan educațional ale psihologiei cognitiv-constructiviste îi afectează pe toți actorii implicați, începând cu profesorii care trebuie să-și regândească modul în care își practică meseria.

Predarea centrată pe elev presupune să-i oferim elevului spre rezolvare probleme din viața reală și să-l conectăm la lumea în care trăim, pregătindu-l, în felul acesta, pentru viitor.

Bibliografie

Adam Jean-Michel et Goldenstein, Jean-Pierre, *Linguistique et discours littéraire*, Larousse, 1976

Amon Évelyne et Bomati Yves, *Méthodes et pratiques du français au lycée*, Magnard, 2000

Boiron Michel, *La relation enseignant(e)/apprenant(e) – vers un contrat de complicité attentive*, Vichy, 2003

Brăescu Maria, *Méthodologie et enseignement du français*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1979

PREGĂTIREA PENTRU PROFESIA DIDACTICĂ ȘI PROFESORUL DE SUCCES

GEORGESCU PATRICIA-MARIA

PALATUL COPIILOR MUNICIPIUL RÂMNICU VÂLCEA

Pregătirea inițială a studenților pentru profesia didactică, pornește de la considerentul că o condiție esențială a unei educații valoroase și eficiente este existența unor cadre didactice bine pregătite profesional, referindu-ne atât la pregătirea de specialitate cât și la pregătirea psihopedagogică și metodică, așteptările la nivelul cadrelor didactice fiind mult mai ridicate. Pregătirea inițială și continuă trebuie să aibă în vedere înzestrarea cadrului didactic cu competențele necesare astfel încât acesta să se simtă confortabil în fața clasei, în toate situațiile care pot apărea în cursul activității sale educaționale. Aceștia trebuie să fie experți în una sau mai multe discipline de specialitate, ceea ce necesită un nivel ridicat de calificare academică. Cadrele didactice au o misiune din ce în ce mai complexă, responsabilitățile lor fiind în creștere, mediile în care aceștia lucrează fiind din ce în ce mai dificile. Învățământul superior actual se orientează asupra principalului fenomen care marchează evoluția învățământului superior la nivel european în ultima perioadă și anume, procesul Bologna. În demersul nostru de analiză a sistemului de pregătire inițială a cadrelor didactice, am considerat necesar a începe cu a sublinia schimbările survenite în învățământul superior românesc de la revoluție încoace, cu accent pe ultima etapă a reformei – implementarea sistemului Bologna – ca urmare a faptului că, în prezent pregătirea inițială pentru profesia didactică se realizează exclusiv în sistem universitar. În particular, pentru România, dezbaterile și studiile asupra învățământului superior arată că subiectele importante pentru contextul actual includ mecanismele de finanțare, pregătirea absolvenților pentru a intra ca profesori în învățământul preuniversitar, etica în învățământul superior, calitatea învățământului și dezvoltarea învățământului particular. Reforma în învățământul superior românesc se concentrează, în special, pe transpunerea în practică a obiectivelor formulate prin "Declarația de la Bologna, privind Spațiul European al Învățământului Superior", precum și pe aplicarea Convenției de la Lisabona, propusă în comun de U.N.E.S.C.O. și Consiliul Europei în 2000, privind recunoașterea europeană a calificărilor. În

cadru Procesului de la Bologna, sistemul de învățământ superior din România trece prin transformări majore, începând din anul universitar 2005-2006. Până în prezent, România a făcut pași importanți către Spațiul European al Învățământului Superior, prin reorganizarea întregului spectru de programe universitare. Toate programele universitare au fost restructurate în conformitate cu Procesul Bologna. În prezent, primul ciclu este implementat din anul de învățământ 2005-2006, programele anterioare ale primului ciclu, studii universitare de lungă durată și de scurtă durată, au fost înlocuite treptat de programele de licență, astfel că, din anul 2008 toate programele sunt de licență. Noua structură a învățământului superior din România asigură accesul deplin al studenților din primul ciclu (licență) la cel de-al doilea (masterat) și de la al doilea la al

treilea. Structurarea învățământului superior românesc pe 3 cicluri principale se bazează pe reorganizarea conținutului programelor de studii, prin identificarea și definirea cunoștințelor generale, competențelor, precum și a abilităților profesionale specifice pentru a răspunde cerințelor pieței muncii. Universitățile se află în procesul de reformare a programelor lor de studii, pentru a asigura o educație centrată pe studenți.

Dezbaterile actuale privind profesia didactică se axează tot mai mult spre realitatea că această profesie este în schimbare, determinată de evoluția societății contemporane, de provocările tot mai complexe lansate spre sistemul de învățământ. În aceste condiții, am considerat necesar să aflăm răspunsul la câteva întrebări lansate de cercetătorii domeniului: Care ar trebui să fie competențele personalului didactic într-o societate în permanentă evoluție și schimbare? Ce trebuie „să știe” și „să știe să facă” educatorii de profesie? Cum ar trebui ei pregătiți pentru a putea practica această profesie? Ce tipuri de calificări, teoretice, metodologice, acționale, generale și profesionale trebuie să obțină? Care sunt cele mai adecvate și mai eficiente programe de pregătire profesională inițială a personalului didactic? etc. Răspunsul la aceste întrebări nu poate fi decât „profesionalizarea carierei didactice” și mai ales, elaborarea „profesiogramei” profesiei, lucru destul de dificil dacă e să avem în vedere specificul activității educaționale. Profesionalizarea se realizează pe baza standardelor funcției didactice, care, la rândul lor precizează competențele generale și specifice, precum și aptitudinile necesare exercitării profesiei didactice. Profesionalizarea pentru cariera didactică are la bază un inventar de standarde profesionale. Strategia de formare și perfecționare a personalului didactic și a

managerilor din învățământul preuniversitar elaborată de Ministerul Educației și Cercetării prevede ca prim obiectiv profesionalizarea carierei didactice în România. În literatura de specialitate se consideră că profesionalizarea activității didactice „nu se reduce la asimilarea sistematică a unor competențe descrise de standardele profesionale, ci presupune o utilizare euristică și creativă a acestora în situații și contexte educaționale care cer acest lucru”, incluzându-se pe lângă cunoștințele și competențele profesionale și „scheme de gândire, de interpretare, de creare de ipoteze, de anticipare, de decizie” (E. Păun, 2002, p. 22). Profesionalizarea carierei didactice este posibilă atât timp cât standardele profesionale sunt completate de calitățile personale și vocația cadrului didactic.

În anul 2001, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, a inițiat un demers de elaborare a unui sistem de standarde pentru profesia didactică. S-a pornit de la ideea că învățământul a fost prea mult timp dominat de improvizație și empirism, elaborarea acestor standarde având scopul de a asigura viitorului profesor dreptul de a avea acces la cea mai bună pregătire în cadrul instituțiilor de specialitate. Astfel că, au fost elaborate standardele pentru profesia didactică, ca răspuns la întrebarea „ce ar trebui să știe și să știe să facă un cadru didactic?”. Standardele profesiei didactice se fundamentează pe cinci principii nucleu care exprimă concepția actuală asupra conținutului profesiei didactice și asupra calităților unui bun profesor. Aceste principii-nucleu sunt: 1.Cadrul didactic este un bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei pe care o predă. 2.Cadrul didactic cunoaște elevul și îl asistă în propria dezvoltare. 3.Cadrul didactic este membru activ al comunității. 4.Cadrul didactic are o atitudine reflexivă. 5.Cadrul didactic este promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional și este responsabil pentru controlul și monitorizarea activității de învățare a elevilor. La fel de importante sunt și competențele de care trebuie să dispună un viitor cadru didactic, pornind de la multiplele definiții pe care competența didactică sau pedagogică le suportă în literatura de specialitate.

Ministerul Educației și Cercetării, în colaborare cu Institutul de Științe ale Educației și Centrul Național de Formare și Perfecționare a Cadrelor Didactice au elaborat un „inventar” al competențelor necesare profesiei didactice, structurat pe mai multe nivele: a) competențe de bază; b) competențe de specialitate; c) competențe psihopedagogice și metodice; d) competențe psihorelaționale. Prin urmare, pregătirea inițială a cadrelor didactice urmărește două aspecte complementare: dobândirea de

competențe în specialitate (asimilarea de cunoștințe într-un anumit domeniu, orientarea în domeniul respectiv) și dobândirea de competențe metodice și psihopedagogice.

Îmbunătățirea calității pregătirii și formării cadrelor didactice este un obiectiv important al sistemelor educative europene. La nivelul Uniunii Europene, două mari direcții de acțiune se conturează, acestea fiind și ținta a numeroase discuții și polemici. Primul aspect are la bază evoluția și schimbările în ceea ce privește pregătirea inițială și formarea continuă a cadrelor didactice în învățământul noului mileniu. A doua categorie de probleme gravitează în jurul creșterii gradului de atractivitate a profesiei didactice, în general. Din analiza sistemelor de învățământ la nivelul Uniunii Europene putem evidenția că majoritatea statelor sunt într-o perioadă de intense transformări, toate acestea având drept scop implementarea sistemului Bologna. Ele încearcă să ușureze tranziția către noul sistem și se observă că au depus eforturi pentru implementarea sistemului pe trei cicluri. Tendința recunoscută și declarată a tuturor factorilor de decizie din cadrul organismelor europene este de a se implementa într-un viitor cât mai apropiat un sistem unitar pornind de la o serie de principii general acceptate de guvernele statelor membre.

Bibliografie:

Ovidiu I. Pânișoară, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Ed. Polirom, Iași, 2009

ASPECTE ALE MENTORATULUI ÎN EDUCAȚIE

PROF. GEORGESCU MARIA

ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 5 RM. VÂLCEA

JUD. VÂLCEA

Profesia didactică este una din cele mai complexe profesii, iar cerințele față de școală și cadrele didactice sunt și ele variate și provocatoare. Schimbările de natură economică, socială, politică și culturală au un impact direct asupra școlii și asupra rolurilor cadrelor didactice. Cadrele didactice sunt nevoite să-și asume roluri din ce în ce mai complexe și mai variate, să lucreze cu elevi cu nevoi de învățare diferite, cu nivele culturale diferite, cu potențialități de învățare diferite.

Lipsa cadrelor didactice calificate, scăderea statutului acestei profesii în rândul tinerilor, criticile aduse instituțiilor de formare a cadrelor didactice, atractivitatea crescută a altor domenii de activitate, lipsa de selecție la nivelul profesiei didactice, lipsa unei susțineri și a unui suport la debutul în profesie, plecarea din sistem doar după câțiva ani de activitate, sunt aspecte ce conduc imperativ la nevoia de regândire a sistemelor de formare ale cadrelor didactice.

Astfel, sistemele educaționale sunt în căutarea unor soluții de eficientizare și modernizare a școlii și a educației, iar una din componentele ce trebuie avute în vedere este componenta ce vizează calitatea resurselor umane, respectiv cadrele didactice.

Pregătirea profesională inițială este primul pas în procesul de dezvoltare în carieră din orice domeniu. În domeniul educațional, pregătirea cadrelor didactice este relativ diferită de la o țară la alta, de la un sistem educațional la altul și chiar în cadrul aceleași țări, în ceea ce privește: durata studiilor, nivelul de pregătire, curricula, strategiile didactice, modalitățile de evaluare, criteriile de acces și de finalizare a studiilor etc.

A învăța să predai, a te pregăti pentru a deveni cadru didactic este un proces complex datorită varietății de informații, competențe și abilități ce trebuie asimilate și formate personal, depinzând de experiențele de învățare anterioare ale studenților, de concepțiile, preconcepțiile și credințele lor despre predare și învățare și specific-contextual (Hauge, 2000).

În educație, mentoratul este un subiect atent dezbătut și analizat, lucru reflectat și în vasta literatură de specialitate străină care abordează această problematică. Termenul de

mentorat a fost folosit mai întâi în domeniul economic și a fost preluat și în domeniul educațional începând cu anii 80, cu scopul de a îmbunătăți calitatea actului educațional, mai exact, fiind o soluție de reformare a profesiei didactice și a educării viitoarelor cadre didactice. Confruntându-se cu o rată foarte mare de cadre didactice ce părăseau profesia în primii ani de activitate și cu un nivel nu tocmai corespunzător de pregătire al acestora, specialiștii americani au introdus mentoratul în programele de inducție, pentru primii ani de activitate, facilitând trecerea de la pregătirea inițială la formarea profesională continuă, iar mai apoi a fost utilizat în cadrul pregătirii inițiale, mai ales în componenta practică, realizată în școli sub coordonarea unor cadre didactice cu experiență.

În literatura de specialitate din diferite țări, există numeroase interpretări ale procesului de mentorat. În educație, mentoratul este un proces complex care implică orientarea și sprijinirea unui profesor debutant sau student care își dorește să devină profesor. Un profesor mentor coordonează și îndrumă un alt profesor fără experiență în rezolvarea problemelor de predare-învățare-evaluare, oferă sprijin profesional și ghidează formarea noului profesor prin reflecție, colaborare și evaluare.

La noi în țară, conform prevederilor art. 248 alin. (2) din Legea Educației Naționale 1/2011, Corpul Profesorilor Mentori se constituie la nivelul inspectoratelor școlare și cuprinde profesorii care dețin această funcție didactică și coordonează efectuarea stagiului practic pentru inserția profesională a profesorilor/cadrelor didactice stagiari/stagiare. Dobândirea funcției didactice de profesor mentor se realizează prin promovarea unui concurs specific organizat de către inspectoratele școlare județene și este reglementată prin metodologia privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice. Studenții care doresc să urmeze o carieră didactică după absolvirea studiilor universitare sunt condiționați de parcurgerea modulului psihopedagogic. Înscrierea la examenul de definitivat în învățământ nu se poate realiza decât cu condiția parcurgerii modulului psihopedagogic. În cadrul acestui modul de pregătire psihopedagogică, sub coordonarea unui profesor din cadrul facultății și a unui profesor mentor din învățământul preuniversitar, studenții trebuie să efectueze practică pedagogică. Astfel, deocamdată, în țara noastră, profesorul mentor îndrumă practica pedagogică a studenților care aleg modulul de pregătire psihopedagogică.

Elementele ce definesc un mentor eficient din perspectiva studenților și a mentorilor sunt:

- Buna pregătire din punct de vedere științific, metodic și psihopedagogic, experiența profesională bogată, bun organizator, abilități de comunicare în relația cu adulții, empatia, creativitatea - din perspectiva mentorilor;

- Pregătirea temeinică, abilitățile de comunicare, specificarea clară a sarcinilor, oferirea de ajutor sunt calități absolut indispensabile pentru mentor din perspectiva studenților practicanți.

Elementele indezirabile din conduita mentorului sunt: lipsa de implicare, rigiditatea, superficialitatea, plafonarea/ autosuficiența, subiectivitatea în evaluare și lipsa tactului pedagogic; studenții nu și-ar dori ca mentorul lor: să nu fie un comunicator bun, să aibă așteptări prea mari de la ei, să impună anumite moduri de predare și să aibă o autoritate exagerată. Aspectele ce ar trebui îmbunătățite în ceea ce privește activitatea coordonatorului de practică, sunt următoarele:

- Optimizarea timpului alocat discuțiilor, analizelor, feed-backului, evaluarea studenților, familiarizarea cu specificul profesiei didactice și exprimarea așteptărilor - din perspectiva mentorului;

- Disponibilitatea de a oferi suport, participarea la activități, suținerea morală a studenților, comunicarea cu studenții și identificarea clară a așteptărilor sunt punctele de vedere exprimate de studenți.

Bibliografie:

Jane Renton, Coaching and Mentoring: What They Are and How to Make the Most of Them, New York: Bloomberg Press, 2009.
<https://iteach.ro>.

ASPECTE ALE COMUNICĂRII ÎN CADRUL ORELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

BĂLȘAN VALENTINA-ELENA

ȘCOALA GIMNAZIALĂ STOENEȘTI

JUDEȚUL VÂLCEA

Noile schimbări care au loc în societate impun schimbări majore la nivelul sistemului de învățământ. Un rol important în viața tinerii generații, și nu numai, îl are comunicarea, nevoia de a te face înțeles și de a înțelege ceea ce ți se transmite. Ca urmare, încă de mici, copiii trebuie învățați să gândească și să-și exprime clar ideile și trăirile. Acest lucru este posibil numai în momentul în care ei stăpânesc un vocabular bogat și știu cum și unde să îl folosească. Pentru a atinge acest nivel copiii trebuie să citească și în același timp să povestească cât mai mult posibil, atât la școală cât și acasă. Totodată, lectura dezvoltă și posibilitatea de comunicare între oameni, făcându-se ecoul capacităților de gândire și de limbaj. Ea contribuie într-o mare măsură la lărgirea orizontului de cunoaștere a elevilor, la formarea unui vocabular activ, bogat și variat, la o exprimare corectă și literară, atât orar cât și în scris, la educarea sentimentelor și trăirilor estetice. În cadrul orelor de la clasă învățătorii trebuie să urmărească realizarea acestor aspecte, atât la disciplina limba și literatura română cât și la celelalte discipline.

Odată cu introducerea clasei pregătitoare în cadrul învățământului primar au fost operate modificări la nivelul Curriculumului Național și al disciplinei. Astfel, disciplina Limba și literatura română poartă acum denumirea de Comunicare în limba română și asigură o dezvoltare progresivă a competențelor prin valorificarea experienței specifice vârstei elevilor și prin accentuarea dimensiunilor afectiv-atitudinale și acționale ale formării personalității elevilor.

În primii ani de școală se pun bazele unui limbaj organizat. Limbajul este definit ca fiind o activitate de comunicare specifică oamenilor. Acesta poate fi: multiform și eteroclit. El cuprinde mai multe domenii: fizic, fiziologic, psihic și aparține atât individului cât și socialului. În cadrul fenomenului total, care este limbajul distingem doi factori: limba și vorbirea. Limbajul este principalul mijloc de comunicare între membrii unei colectivități, o

comoară pe care practica vorbirii o pune la dispoziția vorbitorilor, un sistem gramatical existent virtual în fiecare creier, sau mai exact, în mințile unui ansamblu de indivizi.

La nivelul învățământului primar se întâlnesc două cicluri curriculare: ciclul achizițiilor fundamentale care are ca obiective majore receptarea și redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare și ciclul de dezvoltare care are ca obiectiv major formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor. Ca urmare a acestor obiective, încă din primele ore sarcina principală a învățătorului este de a comunica cu elevii și de a-i învăța să comunice în orice împrejurare.

În cadrul orelor de comunicare în limba română dascălul trebuie să urmărească să formeze la elevi un limbaj specific literaturii. De asemenea, el trebuie să se ocupe de procesul receptării artistice a operelor, de metodele, procedeele și mijloacele specifice ale acestui proces, de înlesnirea contactului direct al elevului cu opera literară. Receptarea literaturii în școală nu urmărește în primul rând dobândirea anumitor cunoștințe, ci sensibilizarea elevilor față de frumosul literar.

În această optică, comentarea textelor literare, analiza literară, trebuie să devină mijloace pentru formarea elevului ca cititor de literatură, pentru dezvoltarea interesului și înclinației spre lectură, pentru cultivarea gustului estetic, a discernământului critic, în virtutea căruia să emită judecăți de valoare. Pentru realizarea acestor obiective, povestirea este un mijloc eficient de comunicare. Elevii din primele clase primare își însușesc creațiile literare prin intermediul lecturii/citirii explicative, metodă cu ajutorul căreia învățătorul realizează analiza literară a textelor pe care aceștia le studiază. Având în vedere că la clasa pregătitoare și la începutul clasei I elevii nu știu să citească cadrul didactic va apela la citirea sau la povestirea textului. Prin această activitate se urmărește dezvoltarea capacității copilului de a asculta și de a se concentra asupra subiectului povestirii, activizarea și îmbogățirea vocabularului, deci împlinirea funcției de comunicare.

Pe parcursul prezentării, cadrul didactic adresează întrebări elevilor pentru a le atrage atenția asupra unor momente din acțiune și pentru a-i face să înțeleagă acțiunea. Analiza lor corectă asigură însușirea capacității de a recepta mesajul transmis prin mijloace specifice, atractive, dar în același timp urmărește să dezvolte capacitatea elevilor de a-și exprima propriile sentimente și atitudini.

La fel de bine apreciate de elevii mici sunt și basmele. Acțiunea bine încheată a acestora ca și varietatea personajelor literare prezintă interes pentru cei mici. Aceștia urmăresc cu nerăbdare conflictul dintre bine și rău, se bucură de succesul binelui și sunt alături de personajele preferate din basme. Există, așadar, o participare activă, determinată

de tendința înăscută de a dori triumful binelui. Această tendință firească a copiilor ar putea fi utilizată ca punct de plecare pentru înțelegerea modului în care autorul unei povestiri al unui basm sau al unei legende își organizează gradat acțiunea pâna la punctul culminant, care îi atrage foarte mult pe copii, și apoi deznodământul cu triumful forțelor binelui asupra forțelor răului. De multe ori elevii se identifică cu personajele principale ale textului-băieții cu Făt-Frumos, iar fetele cu prințesele.

Alte activități care se pot aplica la clasă și foarte atractive pentru copii presupun: jocuri de mimă când elevii mimează un personaj sau un eveniment din text, joc de rol sau teatru de păpuși unde elevii prezintă textul sub forma unui joc de rol sau cu ajutorul păpușilor de mână, mobil-arte și lucru manual când li se cere elevilor să realizeze un mobil cu personaje sau cu scenele din text, un semn de carte cu conținutul textului. Aceste activități implică mai multe acțiuni din partea elevilor și alungă monotonia orelor clasice de română. Îmbinarea mai multor domenii de activitate îi transformă pe elevi în participanți activi la propria formare.

Pe lângă aceste activități, învățătorul poate apela și la altele care stimulează și dezvoltă capacitățile creatoare ale elevilor cum ar fi: crearea unei liste cu personajele sau personajul preferat în care să noteze și câteva date despre ele, povestirea textului cu schimbarea formei sau a sfârșitului acestuia, povestirea prin analogie cu cele citite a unor întâmplări din viața copiilor sau auzite, povestirea prin contrast-povestire în care apar personaje cu însușiri morale și fizice opuse celor ce aparțin personajelor din text sau realizează acțiuni contrare, povestirea pe dos, adică prezentarea momentelor în ordine inversă, de la final spre început, introducerea unor noi episoade sau personaje în acțiune.

Datoria cadrului didactic în cadrul orelor de limba și literatura română este de a le forma elevilor capacitatea de a lucra cu cartea, de a studia, de a ști să lucreze asupra unui text, pentru a-i înțelege multiplele lui valențe. Li se formează astfel acestora un complex de capacități de comunicare și deprinderi cu caracter generator, de mare valoare operațională și instrumentală. Realitatea pe care o înfățișează o operă tipărită ia o multitudine de forme și modalități de expresie. Ea poate să apară prin faptele, cuvintele și întregul comportament al unor personaje, desfășurându-se în timp și spațiu; în multe creații literare, realitatea este oglindită prin puterea de expresie a imaginilor artistice, a unor figuri de stil cu multe semnificații.

În activitatea de predare-învățare cadrul didactic trebuie să includă și formarea la elevi a capacității de a folosi tehnicile de descifrare a mesajului operelor studiate potrivit genului și speciei cărora le aparține fiecare text citit. De fapt, ceea ce va deosebi modul de

abordare a textelor literare în funcție de specificul lor nu este metoda, care rămâne aceeași, lectura explicativă, ci ponderea diferită pe care o vor avea diversele componente ale acestei metode, în funcție de particularitățile fiecărui text. Copilul poate înțelege și gusta cu mai multă plăcere textul dacă este condus să intuiască gradația interioară a acțiunii, desfășurarea, mai mult sau mai puțin dramatică, a acesteia. Un text literar îl atrage și-l captează pe copil cu cât acțiunea lui este mai concentrată, mai antrenantă și condusă către punctul culminant și deznodământ.

Bibliografie:

Nicola Ioan, *Pedagogia școlară*, EDP, București, 1980

Parfene Constantin, *Literatura în școală*, EDP, București, 1977

Șerdean Ioan, *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*, Ed. Corint, București, 2006

Ionescu Miron, *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2004

TIPURI DE ACTIVITĂȚI CUPRINSE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ

Prof. Pascu Luminita

Liceul Sanitar Antim Ivirenu

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 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.

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 profesiei 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 definiții 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 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.

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 definatorii, 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

METODE TRADIȚIONALE ȘI TEHNICI NOI FOLOSITE LA ORELE DE PREDARE

PROF.DIN MARIA-ANDREEA,

ȘC.GIM.,,ANTON PANN,,

JUD.VÂLCEA

Specificul curriculumului de Consiliere și Orientare pentru învățământul gimnazial rezidă în:

- abordarea cu prioritate a problematicii referitoare la cariera, în condițiile în care, la finalul acestui ciclu de învățământ, elevul își va exprima opțiunea pentru următorul nivel de școlarizare, în termeni de filiera, profil și specializare;

- contribuția majora a acestei discipline la autocunoașterea elevilor – condiție fundamentală pentru orientarea școlară optimă a acestora.

Astfel profesorul diriginte trebuie să dispună de metode și tehnici de *consiliere* în probleme legate de:

1. Autocunoaștere și dezvoltare personală
2. Comunicare și abilități sociale
3. Managementul informațiilor și al învățării
4. Planificarea carierei
5. Calitatea stilului de viață

Unul dintre obiectivele curriculumului de Consiliere și orientare este stimularea abilităților de învățare permanentă, în scopul dezvoltării personale și al integrării socio-profesionale viitoare, de succes. Elevii experimentează practic, în cadrul orelor de Consiliere și orientare, diferite tehnici de învățare, de relaționare, de comunicare eficientă, abilități de explorare a resurselor personale și a carierei, apoi aplică ceea ce au asimilat în clasă, în situații de viață diverse și își evaluează propriul progres. Învăță astfel să își asume responsabilitatea propriei învățări. Procesul didactic se focalizează atât pe asimilarea de cunoștințe și abilități specifice disciplinei, cât și pe dezvoltarea atitudinilor și a mecanismelor învățării personalizate, conștiente și eficiente, pe care elevii să le aplice și în diferite contexte de viață, nu doar în cadrul școlii. Procesul de predare-învățare specific Consilierii și orientării este orientat de principiile învățării active, centrate pe elev. În acest scop, metodele recomandate pentru orele de Consiliere și orientare sunt cele activ-

participative. Sarcinile de lucru pot fi realizate individual, în perechi sau în echipă, prin activități independente sau asistate, precum

- jocul de rol, simularea,
- brainstorming-ul,
- metode art-creative,
- exercițiul,
- chestionarul de interese și abilități,
- conversația, discuția, dezbateră.

Astfel, metodele folosite pentru consilierea și orientarea școlară sunt: convorbirea, testarea psihologică a elevilor, consultarea catalogului, discuții cu părinții, investigarea intereselor profesionale și școlare, tehnici de clarificare a valorilor, consilierea de grup și individuală, dezbateră, programul „Consilierea și Orientarea Carierei”, interviul, oferirea de informații privind rețeaua școlară, metoda testelor, analiza profilelor psihologice, vizionări de casete video pe problematica OSP, observația, convorbirea, chestionare, brainstorming, etc. *Alte metode de consiliere și orientare școlară* care ar trebui să le cunoaștem sunt cele care s-au dovedit utile, cele utilizate în alte țări, de consiliere în grup, de consiliere pe specialități, interactive, de cunoaștere a cererii pe piața muncii la nivel național și județean, de consiliere a elevilor în condițiile șomajului, teste și chestionare de personalitate, informații despre piața muncii, consiliere asistată de calculator, teste de aptitudini și interese etalonate pe populație românească, rețeaua școlară din România la nivel preuniversitar, sisteme interactive computerizate de testare a intereselor și aptitudinilor, de explorare a conținutului și cerințelor ocupațiilor. Metodele de *consiliere în probleme legate de tehnicile de învățare eficientă* sunt de o mare diversitate: expunerea și dezbateră, efectele unor modalități de învățare, prezentarea de cărți, optimizarea învățării, gestionarea timpului și a efortului, aplicații în grupe mici, consilierea individuală, consilierea de grup, studiul de caz, chestionare, teste, interviuri, convorbiri cu tema „învățarea eficientă”, activități de grup (brainstorming, debateri, discuții, joc de rol, exerciții), analiza rezultatelor școlare, învățarea diferențiată pe grupe, învățarea pe ateliere de lucru, evaluarea curentă, evaluarea cunoștințelor pe baza testelor grilă, metoda cunoașterii personalității elevului etc. *Alte metode de învățare eficientă* care trebuie cunoscute ar fi: tehnici experimentate de învățare eficientă, metode de tratare diferențiată și de individualizare a învățării, metode de raționalizare a timpului, metode de intercunoaștere și interrelaționare, instrumente și tehnici de modelare audio-vizuală, calculatoare, proceduri de instruire și de evaluare a rezultatelor, metoda proiectelor

(cercetare-acțiune), soft educațional pentru eficientizarea învățării etc. Tehnicile folosite în **consilierea elevilor rămași în urmă la învățatură** sunt multe, dintre care o frecvență mai mare o au: discuțiile cu părinții și profesorii, convorbirile cu elevii, testarea psihologică, investigarea climatului socio-afectiv și a atitudinii față de școală, identificarea nevoilor elevilor, consilierea individuală, studii de caz, interviul, consilierea pe multiple planuri. Tehnicile de **consiliere a elevilor rămași în urmă la învățatură care trebuie a fi cunoscute** sunt : consilierea de grup a celor rămași în urmă la anumite materii, tehnicile cognitiv-comportamentale, de dezeticetare, suportive, metode concrete de motivare a învățării, lucrul pe echipe în care fiecare are un rol și contribuie activ la viața echipei, instrumente pentru dezvoltarea capacităților, teste de identificare a capacităților deficitare, tehnici de recuperare, terapia familiei, terapie cognitivă, cursuri de psihoterapie, psihodramă, tehnici referitoare la dificultățile de învățare și eșec școlar. Cât privește **consilierea și orientarea școlară a elevilor performanți**, testarea psihologică, urmărirea integrării sociale a elevilor performanți, identificarea copiilor supradotați, teste de aptitudini, consiliere (individuală, de grup, a familiei,, procedee de clarificare a valorilor personale, de identificare a intereselor și tehnici de reprezentare a spațiului personal. Procedeele predominant *pedagogice* mai frecvent folosite sunt următoarele: jocul didactic, testele grilă cu grad de dificultate maxim, inițierea unor teme de cercetare în care să fie implicați acești elevi și stimularea lor, organizarea modulară a activității de instruire, programe speciale de pregătire intensivă, „îmbogățirea orizontală și verticală” a materiei, studiul individual, lectura suplimentară. De asemenea, sunt prezente *procedee de organizare a instruirii*, cum ar fi: munca diferențiată pe grupe omogene de elevi cu performanțe superioare, recomandarea directorilor de școli pentru organizarea unor cercuri pe discipline, informarea despre activități alternative (de exemplu cercuri). Trebuie cunoscute și alte procedee de *Consiliere și Orientare Școlară a elevilor performanți* cu caracter *psihologic* (procedee de relaxare, exemple de metode de consiliere și orientare școlară a elevilor performanți, informații despre posibilitățile oferite de actualul sistem de învățământ, procedee de formare a imaginii de sine, identificarea dificultăților de relaționare cu părinții, relația copiilor supradotați cu școala, planificarea carierei, tehnici cognitiviste, tehnici de dezvoltare a creativității, procedee de consiliere și orientare articulate într-un program coerent cu un grup țintă, programele educative speciale . Procedeele cu caracter *pedagogic* sunt : metode și tehnici de muncă intelectuală, mentoriat prin corespondență. Toate tehnicile folosite în **consilierea în chestiuni legate de viața personală** au un caracter *psihologic* (100%). Acestea sunt:

-cele *slab definite* (convorbirea, observația, chestionarele, testele psihologice, testele de personalitate, metoda cunoașterii elevului, dialogul, sfatul, îndemnul, testul sociometric, convorbirea, anamneza, studiul de caz)

- cele *bine definite* (identificarea problemelor, stabilirea alternativelor, tehnici cognitive comportamentale,, toate tehnicile de întărire a eului, consilierea individuală și de grup, probe psihometrice, metode noi de "lectură a realului", "cele 7 trepte ale eficienței", antrenamentul asertiv, tehnici de restructurare cognitiv-comportamentală, tehnici cognitiviste, tehnici de relaxare, confruntarea subiectului cu imaginea de sine).

Astfel, de exemplu, avem *tipul de tehnică* (cognitivă, de autocunoaștere, de autoevaluare, terapie de susținere, psihoterapie), care se raportează la *probleme specifice* (tehnici de formare și dezvoltare a atitudinilor morale, tehnici de elaborare a profilurilor psihologice pe categorii de vârstă, prevenția și eliminarea stresului, violența în școli, intervenție în cazul consumului de alcool, tutun, droguri).

Bibliografie:

1. Georgescu, M. (2006). *Introducere în consilierea psihologică*. București: Editura Fundației România de Măine.
2. Jigau, M. (2001). *Consilierea carierei*. București: Editura Sigma.

Tricuță Alina Elena

Liceul de Arte "Victor Giuleanu", Rm. Vâlcea

PSIHOLOGIA ȘI LIMBAJUL SPIRITUAL AL CULORILOR

Modurile de expresie ale oamenilor de geniu diferă la fel de mult ca sufletele lor și este imposibil să spui că la unii dintre ei, desenul și culoarea sunt mai bune sau mai rele decât la alții. Auguste Rodin

Mary Anderson propunea în lucrarea “*Vindecarea prin culoare*”, ceva practic, concret, o vindecare nu numai afectivă, psihică ci și somatică. Se pare că înaintașii noștri orientali, vechile civilizații de mult apuse, cunoșteau și practicau cu mare eficiență toate tehnicile, care nouă, astăzi, ni se par a fi empirice și depășite. Psihologia contemporană vorbește doar de vindecarea sufletului prin culoare, a psihicului dar nu și a trupului.

Anticii considerau omul ca fiind miniatura Universului. Relațiile dintre om și Univers au fost considerate precum raportul dintre parte și întreg. Terapia prin culoare pare a fi o medicină naturală veche iar azi are misiunea de a ne reechilibra organismul și spiritul în condițiile în care acestea sunt supuse stresului și tensiunilor cotidiene.

Strămoșii erau convingși că lumina ne poate modifica, împreună cu cele șapte culori de bază, intens pozitiv starea psihică dar și echilibrul organic. În Egiptul antic, zeul Thot era stăpânul culorilor. Zeița Isis folosea galbenul pentru a trezi și a amplifica facultățile spirituale ale ființei umane, forța vitală de acțiune era dezvoltată de culoarea roșie a zeului Osiris. Grecii și romanii utilizau razele de ultraviolete, chinezii foloseau culoarea în diagnosticare, indienii foloseau plantele medicinale, fructele, legumele. Ei sunt cei care au stabilit prima dată relațiile intime dintre culori și cele șapte *Chakras* (plexuri energetice esențiale ale corpului uman), focarele secrete din ființa noastră ale energiilor subtile macrocosmice, prin intermediul cărora devin posibile o gamă întreagă de fenomene paranormale.

Științele esoterice susțin că fiecăruia dintre cele șapte plexuri îi corespunde una din cele șapte culori de bază ale spectrului luminii albe. Chakrele principale, atunci când sunt suficient dinamizate, vibrează la unison și acumulează energii subtile luminoase, diferit colorate, pe care le modifică în funcție de specificul ființei, distribuindu-le în universul nostru lăuntric, producând armonie de culoare și sonoră întregii ființe.

Cu ajutorul culorilor pot fi tratate tulburări legate de nervozitate excesivă, iritabilitate, migrene, pierderi de memorie. Culoarea aduce în sufletul nostru bucurie, tristețe, căldură, răceală, liniște, prospețime. Culoarea vindecă răni sufletești, nevroze, depresii, înlătură oboseala, creează o bună dispoziție.

Culorile calde sunt culori de mișcare, generează dinamism iar culorile reci sunt culori calmante, odihnitoare, statice. Roșul dă senzația de mișcare, invită la acțiune, în timp ce galbenul generează apropiere, portocaliul este o culoare de sociabilitate, violetul, albastrul și verdele sugerează o senzație de rece. Griul deschis induce stări de monotonie și tristețe, portocaliul și rozul inspiră optimism, încredere. Culorile trebuie armonizate cu firea noastră și cu aspectele astrale ale nașterii noastre. Dimineața se recomandă o vestimentație cu un colorit mai vesel, seara trebuie să-și facă loc nuanțele sobre. Culorile au un rol important în stimularea creativității și învățării (roșul stimulează activitatea intelectuală, galbenul calmează, albul permite concentrarea).

Max Lüscher susține că viața omului a fost dictată, la început, de doi factori: noaptea și ziua, lumina și întunericul. Noaptea aduce un mediu în care acțiunea trebuie să înceteze, omul se reface, iar ziua aduce un mediu de acțiune în care omul se străduiește să-și reîmprospăteze proviziile.

Între bărbați și femei există diferențe cu privire la ordinea preferinței și respingerii culorilor. Unii autori precum R.F. Wilson, M. Golu, vorbesc de o tipologie specifică pentru culoare, delimitând șase tipuri: tipul R (roșu) – mai frecvent la bărbați, tipul V (verde) – frecvent la femei și foarte rar la bărbați, tipul G (galben) – frecvent la femei, tipul Vt (violet) – foarte frecvent la femei și mai rar la bărbați, tipul O (oranj) – relativ egal distribuit și tipul A (albastru) – frecvent atât la bărbați cât și la femei. În privința ordinii de preferințe a culorilor s-au constatat diferențe între copii și adulți. Astfel, D. Katz a constatat că în copilărie predomină preferințe pentru roșu, ordinea fiind: roșu, albastru, violet, verde, oranj, galben. La adulți, albastru, roșu, verde, violet, oranj, galben.

F. Birren face corelații între tipul temperamental de personalitate și preferința cromatică: roșul – tipul athletic, albastrul – tipul cerebro - intelectual, galbenul – tipul egoist, oranjul – tipul jovial, purpuriul – tipul artistic.

Razele de soare trecute prin prisma de cristal se descompun în șapte culori: roșu, galben, portocaliu, verde, albastru, indigo și violet. Energiile care sustrag de peste tot substanțe fizice și vor să construiască în jurul nucleului o sferă pentru ochiul sufletesc au culoarea roșie, cele care dau forma alungită au culoarea galbenă. Culorile roșu, galben,

albastru sunt culorile unui copil curat, neîmpotmolit în lumea emotivă a poftelor și a pasiunilor. În jurul vârstei de 21 ani apar forțele eului violet.

Precum corpul fizic are ochii fizici pentru a introduce în om realitatea tridimensională, tot așa și sufletul are ochi pentru cei care știu să vadă, cu ajutorul căruia numai omul, poate vedea realitățile care sunt lucruri și ființe și mai ales pe acele care se găsesc în el.

Dacă eul spiritual, rămâne mereu vigilent și înclină tot mai mult spre interiorul său, atunci se îndeplinește procesul de autofăurire și omul merge cu capul în sus, pe calea desăvârșirii sale. Eul superior împinge gândirea spre cele lăuntrice, spre simțire, și se *căznește* să treacă prin propria simțire tot ceea ce sesizează cu ajutorul simțurilor.

Personalitatea cultural - științifică are culoarea indigo, libertatea sufletească de poftă și moravuri este de culoare verde, bunătatea are culoarea portocalie.

Se poate spune că există mai multe metode pentru a utiliza culorile atât în vederea ameliorării sănătății cât și în scopul armonizării cât mai depline a ființei la toate palierele sale. Culorile pot fi folosite atât pentru a induce și menține o stare de bucurie deplină, cât și pentru trezire potențialităților latente ale ființei umane în scopul accelerării evoluției sale spirituale.

Bibliografie

Pera, Aurel, *Psihologia structurilor cognitive ale imaginarului arhaic*, Editura Universitară, București, 2017

Pârvu, Ilie, *Teoria științifică*, Editura Științifică și enciclopedică, București, 1981

PROIECTUL - METODĂ COMPLEMENTARĂ DE EVALUARE ÎN CADRUL SISTEMULUI EDUCAȚIONAL ACTUAL

Prof. SIMONA- MARIA DUMITRU

Liceul Tehnologic „Malaxa” Zărnești

Brașov

Proiectul reprezintă o metodă complexă de evaluare de grup, stabilită de către profesor care se derulează pe o perioadă mai mare de timp.

În paginile următoare voi prezenta activitățile pe care le-am realizat la disciplina „Oferta de produse și servicii în cadrul agenției de turism” la clasa a XII-a .

Activitățile desfășurate în cadrul proiectelor oferă oportunitatea însușirii unor competențe legate de colaborarea în echipă, creativitate, responsabilitate și pun accent pe dezvoltarea gândirii, formarea aptitudinilor și a deprinderilor elevilor.

Învățarea bazată pe proiecte implică o schimbare a rolurilor asumate la clasă de profesor și elevi. Astfel elevii sunt implicați în gândirea etapelor de desfășurare a proiectului și în evaluare.

O listă de verificare a caracteristicilor proiectelor este utilă pentru planificarea și implementarea unui proiect. Voi folosi modulul ”Oferta de produse și servicii în cadrul agenției de turism” pentru ca la finalul acestuia elevii să poată realiza pachete de servicii în arealul Râșnov.

Procesul de planificare al proiectului trebuie să respecte standardele profesionale și competențele specifice programei modulului “Oferta de produse și servicii în cadrul agenției de turism” .

După identificarea obiectivelor de referință specifice din standardele profesionale, se desprind obiectivele operaționale care trebuie îndeplinite de elevi.

Împreună cu elevii clasei a XII-a am stabilit că aceștia au de realizat un proiect cu tema „Produsul turistic din zona X și importanța elementelor potențialului turistic în desfășurarea activității turistice”.

Pentru realizarea proiectului se vor urmări:

Anunțarea temei proiectului;

Stabilirea formațiilor de lucru (grupe);

Împărțirea sarcinilor elevilor pe grupe:

Culegerea informațiilor despre cerere, oferta concurenților, componentele ce vor fi incluse în propria ofertă;

Identificarea componentelor produsului turistic (în funcție de tipologia clienței și de particularitățile cererii) și combinarea acestora;

Evidențierea formelor de turism ce pot fi practicate în funcție de componentele potențialului turistic al zonei;

Condiții necesare pentru valorificarea optimă a acestora (bază materială generală și specifică);

Identificarea activităților turistice desfășurate în zonă pentru valorificarea superioară a potențialului turistic;

Stabilirea itinerarului;

Determinarea prețului produsului turistic.

Clasa cuprinde 15 elevi și este împărțită în 4 grupe neomogene de elevi iar fiecare grupă are de realizat proiectul amintit mai sus pe parcursul unui semestru iar zonele alese pot fi din arealul Râșnov respectiv, Poiana Brașov Râșnov, Zărnești sau Bran.

Elevii au de realizat pliante, afișe publicitare și prezentări Power Point, pe tema aleasă pe care le vor prezenta colegilor prin joc de rol, astfel, reușind să își fixeze cel mai bine noțiunile învățate atât prin teorie dar mai ales prin practică.

Întrebările cheie ale curriculumului din cadrul acestei activități stârnesc interesul pentru implicarea în realizarea proiectului.

Întrebare esențială	Cum concepem un produs turistic?
Întrebarea (întrebările) unității de învățare	Care sunt elementele produsului turistic? Care sunt etapele de realizare a unui produs turistic? Cum realizăm promovarea produsului turistic? Cum comercializăm produsul turistic?
Întrebări de conținut	Ce componente naturale și antropice putem folosi la realizarea produsului turistic? Ce servicii de cazare și alimentație putem folosi pentru realizarea produsului turistic? Ce facilități pot primi turiștii? Ce cheltuieli trebuie să acoperim ca să realizăm un produs turistic profitabil? Care sunt pașii de realizare a promovării?

Care sunt acțiunile ce trebuie întreprinse pentru a vinde produsul turistic?

Pentru elaborarea proiectului cu temă dată, elevii pot realiza serie de activități ținând cont de obiectivele urmărite:

- Identificarea detaliilor de desfășurare;
- Identificarea serviciilor ce trebuiesc folosite;
- Derularea acțiunilor;
- Identificarea tarifelor serviciilor incluse;
- Analizarea costului final;
- Contactarea furnizorilor și verificarea informațiilor;
- Încheierea contractelor în vederea prestării serviciilor;
- Punerea în aplicare a planului de vânzare a produsului turistic.

Fiecare grupă cuprinde elevi cu stiluri de învățare diferite. Am ținut cont și de preferințele de grupare ale elevilor. Am ales un lider pentru fiecare grupă, de obicei elevi cu stil de învățare practic. Fiecare membru al grupei a primit un rol bine determinat în cadrul grupei.

Toți elevii trebuie să se implice în realizarea detaliată a programului turistic pe zile și ore. Costul produsului turistic va fi realizat prin muncă în echipă.

Fiecare echipă va realiza o prezentare Powerpoint. Prezentarea se va face de către toată echipa, în prezența tuturor membrilor și cu participarea la prezentarea orală a fiecărui membru în parte. La final trebuie completată fișa de verificare a caracteristicilor proiectului.

Pentru evaluarea proiectului dat pot folosi următoarele instrumente de evaluare:

Evaluare pentru analiza nevoilor de învățare ale elevilor - Diagrama știu, vreau să știu, am învățat, cum am învățat;

Evaluare pentru demonstrarea înțelegerii – Fișe de feed-back.

Evaluare pentru încurajarea învățării strategice - Fișe de observare.

Evaluare pentru procesul de învățare:

Colaborare - poate fi folosită ca o fișă de observare a unui proiect;

Comunicare - poate fi folosită pe parcursul unei ore;

Vorbire - poate fi folosită înainte de începerea unei activități;

Autonomie - poate fi folosită la finalul unei activități.

Evaluare pentru procesul de gândire:

Creativitate - poate fi folosită ca fișă de observare pentru profesor;

Rezolvare de probleme - poate fi folosită ca fișă de observare pentru profesor;

Gândire critică - poate fi folosită ca fișă de observare pentru profesor.

Pentru realizarea evaluării finale a proiectului voi ține cont de următoarele criterii:

Prezentarea caracteristicilor zonei 10%;

Posibilitățile de aplicabilitate a produsului turistic în timp și spațiu (împărțirea realistă a timpului pe zile și ore) 10%;

Folosirea unor tarife reale 10%;

Încadrarea în temă 10%;

Metodele de promovare folosite pentru a face cunoscut produsul turistic 10%;

Corectitudinea calculelor și a costului total al pachetului de servicii turistice 10%;

Realizarea unui progres ritmic în cazul realizării proiectului 10%;

Originalitatea, cursivitate, claritate a prezentării informațiilor 20%.

Se folosesc liste de verificare pentru autoevaluare, fișe de observare, jurnale ale elevilor, ghid de notare pentru procesele de învățare, se pot folosi realizând o notă separată sau ca parte integrantă din nota finală.

Etapă premergătoare realizării proiectului a constat în participarea la o excursie didactică la București la Târgul de Turism al României. Fiecare elev a avut misiunea, pe lângă strângerea informațiilor cu privire la realizarea lucrării de certificare a competențelor profesionale, de a se informa, de a culege date despre posibilitățile de concepere, promovare și comercializare a unui produs turistic într-o anumită zonă.

Cu ocazia participării la Târgul de Turism, elevii au avut ocazia să își aprofundeze cunoștințele pe care le-au dobândit în cadrul orelor de teorie la modulele de specialitate. Astfel, au făcut "pasul" de la teorie la practică, astfel având posibilitatea să observe "pe viu" modalitatea cum se desfășoară acțiunile promoționale de amploare, de către marile firme din domeniul turismului.

De la personalul din cadrul standurilor agențiilor de turism, elevii au primit mape de prezentare cu materiale promoționale diverse (broșuri, cataloage de prezentare, pliante, flyere).

Pe baza cunoștințelor anterioare, precum și prin coordonatele predate, elevii au putut identifica etapele conceperii unui produs turistic, precum și cum se realizează promovarea pachetului turistic cât mai eficient.

Scopul vizitei didactice a fost acela de a face cât mai realist produsul turistic. Așa îi pot determina pe elevi să gândească faptul că în orice moment pot trece, de la realizarea produsului turistic cu temă, la ”consumarea” lui efectivă prin căpătarea calității de ”turist”.

Avantajul prezentării în cadrul grupului de elevi este că se pot ajuta, încuraja, împart materialul ce îl au de prezentat. Este foarte important ca fiecare membru al grupei să aibă o parte a materialului de prezentat, astfel evitându-se neimplicarea în prezentarea proiectului a vreunui elev.

Elevii au avut emoții la prezentarea proiectelor deoarece au simțit că produsul conceput de ei este rezultatul muncii lor și este foarte important să convingă auditoriul că zonă aleasă merită vizitată.

Elaborarea de proiecte constituie o metodă modernă care încurajează inițiativa și creativitatea elevilor, pune accent pe dezvoltarea gândirii, formarea deprinderilor și aptitudinilor acestora, cadrul didactic având doar rolul de facilitator, comunicator, colaborator în cadrul parteneriatului profesor – elev.

Bibliografia:

1. Bocoș Mușata, Juncan Dana, *Teoria și metodologia curriculum - ului*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
2. Cerghit I, *Metode de învățământ*, Ed. Polirom Iași, 2006
3. Druță Elena, *Metodica predării disciplinelor economice*, editura ASE, București, 2000
4. Stănciulescu Gabriela (coordonator), *Tehnologia Turismului*, Ed. Niculescu, 2016

PROFESORUL DIRIGINTE ÎN PARTENERIAT CU CONSILIERUL ȘCOLAR PENTRU ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A ELEVILOR

DIACONU LIUDMILA-ELENA

Școala Gimnazială "Take Ionescu", Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Pentru a putea ajunge, în cadrul activității de profesor diriginte, la a realiza o orientare școlară și profesională de succes a elevilor îndrumați, este nevoie de o activitate continuă, constantă și foarte serioasă de cunoaștere a subiecților acestei îndrumări, lucru care se poate realiza numai printr-o aplicare neîncetată a activităților specifice orelor de dirigenție/consiliere școlară.

Fiecare activitate desfășurată în clasă în cadrul orelor de consiliere școlară/dirigenție este menită să aducă atât o cunoaștere mai bună a elevilor înșiși, cât și ca profesorul diriginte să cunoască mai bine subiecții educației pentru a putea ajunge să intervină mai târziu cu succes în orientarea lor în viață în general. Ca urmare, această activitate deliberată trebuie să înceapă din prima zi a elevilor de clasa a V-a sau chiar mai devreme (mai ales în cazul profesorilor de limbi moderne, religie, sport care preiau o clasă la care au mai lucrat), prin discuții cu învățătorii, părinții, profesorii elevilor pe care un profesor îi preia ca profesor diriginte. Un factor decisiv însă în această cunoaștere îl poate avea consilierul școlar, care știe să patrundă în tainele fiecărui subiect și să ajungă la o cunoaștere și mai profundă a elevilor, descoperirea și părerea lui putând schimba uneori radical orientarea acestora pentru viitorul lor.

Consilierea înseamnă de multe ori o căutare împreună a sensului vieții, însoțită de cultivarea dragostei de semeni/colegi al orice nivel. Profesorul diriginte și consilierul trebuie să ofere permanent elevului oportunitatea de a explora, descoperi, clarifica, întări moduri de viață, emoții, atitudini, acțiuni care sunt menite să conducă la sentimentul de bine interior și de funcționare optimă. Se pot preveni astfel situații de criză personală, educațională și socială.

Orientarea în carieră nu se poate rezuma la asistarea unor momente în alegerea liceului dorit/potrivit sau a carierei. Ea trebuie să fie de la început la sfârșit o modalitate de dezvoltare a tuturor abilităților necesare pentru construirea propriei cariere. Gimnaziul,

unde lucrez și eu, este perioada când se realizează procesul de reorientare profesională. Opțiunea elevului pentru liceu/profil trebuie să fie bine pregătită.

Întrebări de genul “Cine sunt eu?”, “Ce simt?”, “Cum relaționez cu colegii, profesorii, familia?”, “Duc o viață sănătoasă?”, “De ce și cum învăț?”, “Cine vreau să devin?” sunt numai câteva din întrebările care ar trebui abordate, reluate și apoi aprofundate în cadrul orelor de consiliere și orientare școlară/dirigenție în fiecare an.

Din fericire, actualele manuale de “Consiliere și dezvoltare personală” pentru clasa a V-a oferă o gamă suficient de variată de activități, fișe de lucru, sugestii de pagini de jurnal sau blog, scrisori, desene, exerciții de joc de rol, discuții, videoclipuri, reflecții, decupare, fișe de feedback, autoevaluare etc., toate menite, în cazul în care sunt bine aplicate la clasă, să asigure o foarte bună dezvoltare personală dar și de grup a elevilor educați în acest fel.

Disciplina “Consiliere și dezvoltare personală” este probabil cea mai importantă din planul cadru al fiecărui an de studiu și, cu siguranță, activitatea cu cea mai mare greutate în formarea elevului ca om pentru viață pe care o poate desfășura un profesor/diriginte deoarece este în conexiune puternică cu fiecare individ în parte și cu viața lui. Propriile trăiri, experiențe, emoții, comportamente, atitudini din viața de zi cu zi, din familie, de la școală, din comunitate sunt esențiale într-un proces de învățare autentică.

Experiențele pe care le trăiesc elevii în direct, analizarea lor, experimentarea lor, reflecția asupra lor, acceptarea și abordarea de noi provocări, descoperirea potențialului fiecăruia (talente, abilități, calități, aptitudini, interese etc.) fac ca fiecare elev în parte să contribuie evident și activ la propria devenire ca persoană responsabilă, pozitivă, sănătoasă și echilibrată și să ajungă în final să facă alegerile potrivite pentru el, unice, deosebite, speciale și valoroase, să își împlinească visurile, să fie pregătit pentru viață.

Toate acestea pot fi realizate printr-o strânsă colaborare între profesorul diriginte, elevi, părinți, învățători, directori și, în mod special, cu consilierul școlar. În cazul în care acesta și predă la clasă, situația poate fi cu atât mai fericită. Consilierul școlar este capabil să observe emoții, atitudini, frustrări, tendințe în dezvoltarea personală a elevilor pe care profesorul diriginte, de multe ori prea preocupat de transmiterea cât mai eficientă a informațiilor specifice materiei predate, nu le observă sau le trece cu vederea. Aici este de neprețuit ajutorul consilierului școlar. Prin observațiile și ajutorul acestuia, se pot schimba anumite abordări ale unor elevi în așa fel încât să se eficientizeze și acumularea de informații de la fiecare materie în parte, dar și atitudinea elevilor față de școală în general, față de activitatea de învățare, de nevoia esențială de a învăța, față de atitudinea familiei

chiar și față de atitudinea colegilor în unele cazuri, față de îngrijirea propriei stări de sănătate.

În afară de toate activitățile menționate anterior ce se pot desfășura în cadrul școlii, se pot aplica și teste de personalitate și psihoteste sau chiar se pot angrena elevii în construirea propriilor teste menite, de asemenea, să conducă la o mai bună cunoaștere și autocunoaștere a fiecărui individ în parte. Mai târziu în dezvoltarea lor se pot aplica și testele pentru carieră. În acest sens, eficiența maximă se poate obține numai dacă există un acord perfect între particularitățile individuale ale fiecărui individ și cerințele profesionale, între ceea ce ajunge să dorească elevul, ce poate oferi el și ceea ce îi cere profesia, între ce dorește elevul și necesitățile vieții sociale. Orientarea vizează în final realizarea acordului între fondurile aptitudinale ale elevilor atent formați pe tot parcursul perioadei de școlarizare și oferta socio-economică a pieței forței de muncă.

În concluzie, activitățile de pre-orientare și orientare încep în primii ani de școală, sub atenția și îndrumarea continuă și asiduă a profesorului diriginte în colaborare cu toți factorii implicați (părinți, elevi, directori, profesori, alte entități sociale) și, mai ales, în colaborare cu consilierul școlar, continuă pe tot parcursul perioadei de școlarizare și sunt finalizate odată cu clarificarea și definitivarea opțiunii profesionale.

Bibliografie:

Simona Popa - Consiliere și dezvoltare personală, Ministerul Educației Naționale și Uniscan, 2017

Marcela Claudia Călineci, Cristiana Ana-Maria Boca, Daniela Barbu – Consiliere și dezvoltare personală, Ministerul Educației Naționale și CD Press, 2017, pag. 5

Pași către viitor! – dezvoltarea serviciilor de consiliere și orientare școlară, broșură pentru elevi și părinți, www.vlacea-consilierescolara.ro, pag. 5, 7

Daniela Sălăgean, Dorin Pintilie, Mariana Pintilie – Managementul activităților de consiliere și orientare, Ghidul și caietul profesorului diriginte, Eurodidact, Cluj-Napoca, 2008, pag. 18

Peter McMillan – Teste de personalitate, Aldopress

Psihoteste 2, Cunoașterea de sine și a celorlalți, Știință și tehnică, București, 2002

PROMOVAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE

RISTEA MARIA-ADELINA

LICEUL "GHEORGHE SURDU"

JUDEȚUL VÂLCEA

Deschid prezentul eseu din postura în care mă situez, cea de cadru didactic, de pedagog și profesor cu drepturi depline afirmând că egalitatea și non-discriminarea sunt cunoscute ca și principii fundamentale ale drepturilor lingvistice minoritare. Din acest motiv, în rândurile care urmează va fi dezbătută problema abordării integrate a non-discriminării și a egalității de șanse pentru toți.

Este greu de reamintit că dreptul la egalitate este unul dintre cele mai esențiale concepte ale drepturilor și libertăților fundamentale ale persoanei umane. Preambulul, Declarația Universală a Drepturilor Omului vorbește despre drepturi egale și inalienabile ale tuturor membrilor familiei umane, și spune că toate ființele umane se nasc egali în demnitate și în drepturi. Întotdeauna s-a vorbit despre conceptul egalității de șanse în educație, însă în viața actuală acest lucru este insuficient sau nu este foarte bine abordat în politicile educaționale și chiar în teoria și practica psihopedagogică românească. Tensiunile dintre ideile mari de egalitate de șanse, cooperare și solidaritate socială - pe de o parte - și competitivitate, concurență - pe de altă parte - iau o nouă formă în educație.

Din punct de vedere semantic conceptul de „șansă“ presupune o oportunitate, o circumstanță favorabilă, dar, în domeniul educației, „egalitatea de șanse“ reprezintă un acces către o altă educație de calitate, o participare școlară comparabilă, beneficii comparabile ale educației. Personal, eu cred că accesul și mai ales beneficiile constituie egalitatea externă a oportunităților educaționale, situată sub influența puternică a factorilor socio-economici, politici și culturali, în timp ce, în al doilea rând, se reflectă capacitatea științei și practicii educaționale pentru asigurarea condițiilor și oportunităților de dezvoltare și valorificarea integrală a potențialului fiecărui copil.

Egalitatea de șanse este o condiție esențială și definitivă, însă nu este suficientă pentru realizarea egalității și dreptului la educație. Existența unei școli egale pentru toți presupune școli de calitate comparabilă și asemănătoare; prin urmare, asigurarea tuturor condițiilor materiale, umane și educative pentru o dezvoltare corectă a fiecărui elev nu

trebuie să țină cont de condiția socială, culturală, politică, etnică, psihologică etc. Dar acest lucru presupune, de asemenea, identificarea și eliminarea obstacolelor care pot întrerupe realizarea egalității de șanse. Principiul egalității de șanse pledează pentru necesitatea unei egalități de șanse (oportunități, circumstanțe educaționale) în loc de egalitate de rezultate.

Egalitatea de șanse, ca principiu al politicilor educaționale, trebuie menținută prin măsuri, acțiuni afective, pozitive și active de transpunere în practica școlară. Logica acestor măsuri vizează uneori un anumit grad de discriminare pozitivă care trebuie să fie foarte bine explicată și înțeleasă de toți oamenii pentru a evita înțelegerea ajutorului suplimentar ca un privilegiu și ca reacții de nemulțumire, fapt ce poate să contravină intensităților principiului incluziunii sociale, a unei societăți pentru toți.

Una dintre modalitățile de a aborda direcțiile de acțiune este reprezentat de trei direcții care desemnează oportunități egale: oportunități de asigurare timpurie în școală - șanse egale de acces (acest lucru este foarte important dacă nu uităm că înainte de începerea școlii elevii au beneficiat de influențe educaționale diferite); egalitatea de șanse de curriculum și abordarea pedagogică; egalitatea relativă a rezultatelor procesului educațional.

Prin oportunități egale, educația pentru toți trebuie înțeleasă ca o educație pentru fiecare, ca o abordare diferențiată și personalizată a proiectului școlar și sprijin necesar pentru fiecare persoană. Învățământul de bază nu se referă doar la deschiderea și adaptarea școlilor pentru cei care sunt deja în interior, ci la acțiunile proactive pentru identificarea elevilor localizați în afara școlii, pentru a detecta obstacolele din cauza cărora nu pot ajunge la școală, obstacolele din interiorul școlii care împiedică o educație calitativă pentru fiecare elev, precum și resursele disponibile pentru a acționa la nivel național și comunitar.

În timpul activităților mele am propus elevilor diverse situații implementând mijloace pentru a-și dezvolta creativitatea prin realizarea de diferite compoziții, fie artistice, literare, jocuri sau chestionare etc. A sugera elevilor să evolueze în situații care să le permită o gândire către promovarea egalității de șanse mi se pare primordial și este ceea ce constituie piatra de temelie a memoriei mele.

Cum se poate dezvolta *egalitatea de șanse* prin diferite compoziții? Primul pas este definirea noțiunii de *egalitate* pentru a înțelege problemele reale ale necunoscutei. Apoi, în al doilea rând, am analizat practica, pentru ca în cele din urmă să fiu capabilă să trasez principalele linii pedagogice care tind spre *egalitatea de șanse* în școală. Din acest motiv mi-am propus să realizez cu elevii mei o activitate bazată pe rasism care a luat forma unui parteneriat extrașcolar. Am discutat termenul de rasism și l-am pus în practică. Elevii au

înțeles foarte bine ce au avut de făcut, s-au înțeles minunat, au colaborat foarte bine și, în cele din urmă, au fost foarte fericiți pentru această activitate deoarece au învățat multe lucruri unii de la alții.

Proiectul de parteneriat școlar a fost denumit « Împreună suntem cei mai buni – pentru sau împotriva rasismului și a egalității de șanse », desfășurat în săptămâna „Să știi mai multe, să fii mai bun”. Scopul acestui parteneriat și-a pus amprenta pe educația tinerilor în domeniul egalității, toleranței și acceptării diferitelor persoane care au o altă religie, o altă culoare a pielii sau o altă etnie. Obiectivele pe care mi le-am propus au fost în totalitate atinse. Activitatea a fost structurată în mai multe ateliere de muncă având un caracter artistic, creativ, care stimulează comunicarea și lucrul în echipă. Acest tip de organizare a avut ca și elemente de bază valorizarea abilităților, valorificarea artistică, răspunsul la o serie de întrebări, lucrul pe fișe, discuțiile, evaluarea și supravegherea activităților. Pentru început s-a putut observa că atelierelor au atras atenția elevilor implicați în activitate. O explicație ar fi aceea că elevii au fost interesați de activitățile extrașcolare și de tema propusă.

În prima zi elevii s-au familiarizat cu termenii rasism, anti-rasism, egalitate de șanse. A doua zi au vizionat filmul *Mektoub* (source youtube) și, în cele din urmă, au participat la discuții libere. Tema scurtmetrajului este povestea de dragoste dintre un musulman și o catolică. Am lucrat, de asemenea, pe albumul lui *Léo Lionni "Petit Bleu et Petit Jaune"*. Această practică face parte din domeniul sensibilității, al imaginației, al creației și mai ales al aspectului și al gestului. Aici, interesul a constat în a-i face pe elevi să își dezvolte creativitatea în diferite situații.

Am încercat să dau un sens noțiunii de *a învăța* prin intermediul acestui album. În ceea ce privește câmpul vizual și al gesturilor, totul a plecat de la premiza de a realiza o lucrare asupra culorilor și, în special, asupra amestecului de culori. Astfel, situația propusă elevilor a fost de a obține culoarea verde, amestecând culorile - pentru că vorbim de culori: rasism, toleranță, acceptabilitate și egalitate de șanse. Activitatea a continuat cu ateliere de creație literară și artistică pe tema discutată și cu tot felul de chestionare.

Rezultatele acestui studiu m-au ajutat să descopăr modul în care elevii gândesc, se exprimă și comunică în limba franceză. Motivul pentru care am propus activitatea a fost cel de a promova în rândul elevilor colaborarea și toleranța față de oamenii de altă religie, de altă culoare a pielii sau a altui grup etnic, care de altfel, a fost în totalitate atins. Această reușită educativă mi-a umplut sufletul de bucurie!

În concluzie, aplicarea concretă a principiului egalității poate duce, de fapt, la măsuri care ar putea părea în mod formal inegale.

PROGNOZA MANAGERIALĂ A UNEI EXCURSII DE DOCUMENTARE

PREOTEASA ELENA

Liceul de Arte "V.Giuleanu", Rm.Vâlcea

Județul Vâlcea

Ca disciplină de învățământ, geografia are un rol deosebit în formarea și educarea elevilor. Disponibilitățile științifice ale geografiei îi amplifică valențele în plan didactic, exprimate prin dimensiuni educaționale variate, întrucât, așa cum afirma G. Vâlsan (1931), "Lumea nu se prezintă sub formă de felii de plante, de animale (...), ci ca o știință care este realitatea cu care vine în contact imediat copilul și care are valoarea practică în viață".

Cele mai trainice cunoștințe, mai realist și mai corect înțelese de către elevi, sunt cele care au drept suport materialul intuitiv (harta, mulajul, profilul, mostra etc.) sau materialul faptic, cules în timpul activităților extrașcolare (plimbări, vizite, drumeții, excursii, expediții, aplicații în orizontul local). Prin explicarea și înțelegerea cauzalității fenomenelor se dezvoltă la elevi spiritul de observație și curiozitatea științifică. Aplicațiile practice efectuate în orizontul local sunt importante, atât prin faptul că ajută la consolidarea cunoștințelor predate în clasă, cât și prin stimularea interesului față de locurile natale, a trăirilor afective determinate de imagini concrete cunoscute, însă redescoperite și din alte perspective. Aceste stări afective pot schimba comportamentul social al copilului, atitudinea sa față de mediul înconjurător, motivându-l să acționeze în sens pozitiv.

Eficiența unor asemenea acțiuni geografice va fi cu atât mai importantă, cu cât se acordă atenția cuvenită organizării, desfășurării și finalizării excursiilor școlare. Profesorul propune, o dată cu traseul, și conținutul tematicii urmărite, scopul, precum și modul de finalizare. El are proiectate în agenda sa toate activitățile extracurriculare, în corelație cu conținuturile programelor școlare.

Planul general al unei excursii cuprinde trei etape:

I. Organizarea excursiei- cuprinde două faze: 1- în prima fază se fixează tema, itinerariul de parcurs, obiectivele, documentația bibliografică, aplicațiile practice, posibilitățile de cazare, costul, mijlocul de transport; 2- în cea de-a doua fază sunt pregătiți elevii: li se încredințează sarcini, se recomandă echipamentul necesar, se fixează reguli.

II. Desfășurarea excursiei pe itinerariul stabilit - pe parcursul derulării activității, elevii își vor nota anumite informații și observații care urmează să fie utilizate într-un material, ce va fi prelucrat în cabinetul de geografie. Conducătorul științific, care este profesorul, va alege momentul psihologic ideal pentru intervențiile sale.

III. Evaluarea. Întorși la școală, elevii vor prezenta materialele realizate sau adunate de ei, vor face informări însoțite de fotografii, vor realiza un panou, vor elabora referate ce pot fi folosite în cadrul lecțiilor sau cu prilejul altor acțiuni, vor întocmi un relevu peisagistic.

Prezentăm, în continuare, un model de plan de excursie, realizată pe traseul Râmnicu Vâlcea- Barajul Vidra, concepută pentru elevi ai claselor a IX-a – a XII- a, întrucât la toate nivelurile se studiază despre Geografia resurselor, Industria energiei electrice, Resursele și dezvoltarea, Geografia României etc. Traseul a fost gândit în așa fel încât, elevii să surprindă principalele aspecte de geografie fizică, umană și economică existente în partea de nord a județului Vâlcea. Scopul excursiei este acela de a cunoaște orizontul local, dar mai ales de a cunoaște potențialul fizic și socio - economic al Văii Lotrului (relieful din această regiune a țării, tipurile de vegetație, potențialul climatic, hidrografia locală, aspecte sociale, economice, implicațiile Amenajării Hidroenergetice Lotru - Ciunget asupra factorilor de mediu etc.). Această excursie poate fi concepută ca o excursie finală, caz în care devine o adevărată lecție de sinteză geografică și de aplicație practică pe teren care să îi pună pe elevi față în față cu elementele studiate la clasă.

Excursie de documentare, pe traseul Râmnicu Vâlcea- Barajul Vidra

Propunător: Preoteasa Elena, profesor de geografie, Liceul de Arte ”Victor Giuleanu”, Rm. Vâlcea

Data:

Obiectul: Geografia României

Clasa: a IX-a - XII-a

Subiectul: Excursie de documentare –Râmnicu Vâlcea –Barajul hidroenergetic Vidra

Tipul activității didactice: aplicație practică pe teren și documentare bibliografică

Scopul activității: colectarea de informații pentru realizarea unui relevu peisagistic

Competențe generale urmărite:

cunoașterea orizontului local;
folosirea terminologiei specifice disciplinelor implicate în activitate în explicarea unor elemente, procese, fenomene;
relaționarea fenomenelor din realitate cu reprezentarea lor (grafică, cartografică);
formarea de abilități practice, paralel cu aplicarea în viața cotidiană a cunoștințelor din disciplinele menționate și integrarea lor în achiziții din alte domenii;
perceperea coerentă a elementelor, proceselor și fenomenelor care definesc mediul geografic;
investigarea și interpretarea unor fenomene și procese specifice geografiei;
abilitatea de a utiliza și armoniza cunoștințele și deprinderile practice specifice disciplinelor din programă.

Competențe specifice vizate :

La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili să:

CS 1: identifice formele de relief;

CS 2: descrie modificările recente ale reliefului;

CS 3: precizeze tipurile de medii întâlnite;

CS 4: descrie biocenozele caracteristice spațiului evaluat, relațiile acestora cu biotopurile întâlnite și transformările recente ale învelișului biotic observat; solurile caracteristice și modificările lor; elementele climatice și ale hidrosferei locale;

CS 5: să enumere principalele noțiuni din sfera geografiei umane și să arate felul în care ele se influențează reciproc;

CS 6: analizeze componentele cadrului socio- economic al zonei cercetate;

CS 7: analizeze intervenția antropică în sectorul analizat.

Resurse procedurale: observația vizuală și instrumentală, problematizarea, explicația, investigația, lucrul cu harta, algoritmizarea.

Resurse materiale: reprezentări figurative (harta zonei, atlasul geografic, atlasul botanic), determinant al florei și faunei, mijloace tehnice audiovizuale, mijloace de raționalizare a timpului didactic (fișe de lucru și de evaluare), mijloace de exersare și formare a deprinderilor (binoclu, trusa de identificare a pH-ului solurilor, set de eprubete, flotori, termometre de măsurare a temperaturii apei, cronometru).

Desfășurarea activității:

1. Anunțarea excursiei pe Valea Lotrului -se realizează cu două săptămâni înainte de efectuarea ei; pentru obținerea aprobării vizitei la U.H.E. Lotru, se va întocmi un proces-verbal către directorul unității .

2. Instructajul preliminar al elevilor:

Pregătirea elevilor pentru această vizită se face în cadrul unei lecții sau într-o ședință specială de instructaj, cu această ocazie profesorul arătând scopul excursiei, traseul cu punctele cele mai importante;

-Se precizează materialele necesare fiecărui elev pentru activitatea desfășurată (caietele de notițe, creioane, pixuri, stilouri), precum și echipamentul adecvat acestei activități;

-Se stabilește mijlocul de transport – autocarul, banii necesari pentru mici cheltuieli și pentru hrană;

-Profesorii și elevii, pe baza hărții fizice a județului Vâlcea, conturează, cu ajutorul semnelor convenționale, descrierea generală a traseului, precizează formele de relief, orașele și localitățile traseului;

-Elevii sunt împărțiți, după înclinațiile pe care le au, dar și după preferințele lor, pe echipe, fiecărei echipe repartizându-i-se să observe și să noteze, pe lângă cunoștințele de geografie și informațiile referitoare la: frumusețile naturii, etnografie și folclor, obiceiuri și tradiții românești, literatură, folclor, muzică, floră și faună, credințe religioase, morala creștină românească.

-Se amintește că informațiile dobândite în timpul excursiei vor fi valorificate în cadrul unei lecții de evaluare – recapitulare, precum și pentru realizarea unui relevu peisagistic.

3.Desfășurarea excursiei– în ziua și la ora fixată, elevii, alături de domnii profesori, se deplasează, după pregătirea stabilită anterior, la autocar, având cu ei echipamentul și instrumentele necesare.În timpul opririlor, elevii iau notițe, interpretează hărți, realizează schițe etc. În timpul vizitei la Hidrocentrala Lotru-Ciunget, elevii iau interviuri inginerului (electricianului) de serviciu și completează fișele de lucru cu informațiile aflate.

4. Evaluarea excursiei

-Sistematizarea informațiilor pe următoarele probleme: istorie, geografie, literatură, economie, turism.

-Elaborarea unor compuneri și a unor desene;

-Completarea relevului peisagistic și a portofoliilor de geografie;

- Realizarea unui fotomontaj și a unei expoziții;

- Realizarea unor fotografii pe traseu și completarea cu acestea a albumelor de familie și ale celor ale claselor.

BIBLIOGRAFIE

Dulamă Maria Eliza, *Didactică geografică*, Editura "Clusium", Cluj-Napoca, 2005;

Ilinca Nicolae, *Didactica geografiei*, Editura "Corint", București, 2000;

Pătroescu Maria, *Sucesiunea zonelor și etajelor de vegetație din R.S. România, Sinteze geografice.*

COMPETENȚE VIZATE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ

Prof. Teodora Predescu

C. N. Mircea cel Bătrân, Râmnicu-Vâlcea

În activitatea de practică pedagogică sunt vizate competențe generale, categorii de activități și competențe specifice precum 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 «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

fîșei 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.

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 tehnologice

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. Ausubel, D., Floyd R. (1981), *Învățarea în școală*, EDP, București.
2. Cucuș, C. (1999), *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași.
3. Dumitru Vâlcan, 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.

PREDAREA INTEGRATĂ A CUNOȘTINȚELOR LA CLASA PREGĂTITOARE

RADA IONELA PETRINA

ȘCOALA GIMNAZIALĂ ANTON PANN

VÂLCEA

„Lăsați copilul să vadă, să audă, să descopere, să cadă, să se ridice și să se înșele. Nu folosiți cuvinte când acțiunea, faptul însuși, sunt posibile” , afirma pedagogul Pestalozzi.

Pornind de la acest îndemn, trebuie să-i învățăm pe copii să învingă dificultățile de învățare prin intervenții reale, situându-i în dialog cu mediul, determinându-i să-și exerseze capacitatea de a opta și de a decide. Locul potrivit pentru realizarea acestui deziderat este școala. La școală, copilul intră într-un mediu stimulat, un mediu în care literatura, matematica, muzica, artele plastice, natura, mișcarea, socialul sunt într-un permanent dialog între ele și, implicit cu copilul.

Astfel, fenomenului educațional i se impun o serie de restructurări adaptative care să genereze un spațiu din ce în ce mai complex și mai elaborat, în scopul stimulării continue a învățării spontane a copilului, de dezvoltare a capacității de a realiza transferuri rapide și eficiente între diferitele discipline, de a colecta, a sintetiza și a utiliza sistematic și integrat cunoștințe, deprinderi și competențe dobândite prin studierea disciplinelor de la clasă. Schimbarea fundamentală constă în modul de realizare a cunoașterii care transferă importanța, accentul de la cunoașterea de tip disciplinar la cunoașterea de tip transdisciplinar. Treptat se renunță la fragmentarea pe discipline în favoarea integrării disciplinelor.

Literatura pedagogică actuală descrie integrarea curriculară drept o modalitate inovatoare de proiectare a curriculumului, care presupune sintetizarea și organizarea didactică a conținuturilor din diferitele domenii ale cunoașterii, astfel încât să se asigure că elevul achiziționează o imagine coerentă, unitară despre lumea reală.

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

Acest demers integrator implică o serie de probleme complexe, referitoare la abilitatea metodologică a cadrelor didactice pentru integrarea curriculară, stabilirea modalităților de evaluare a performanțelor individuale, mai ales în situația învățării prin cooperare, acomodarea corectă a proiectelor și abordării pe teme într-o schemă orară coerentă. O asemenea organizare a conținuturilor școlare, prin integrarea conținuturilor, cu toate avantajele sale, și-a dovedit însă și propriile dificultăți și limite. Acestea ar fi imposibilitatea aprofundării de către elevi a cunoașterii științifice specializate, dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea discipline integrate de învățământ, lipsa de tradiție pedagogică a integrării, dar și opoziția latentă sau activă a educatorilor față de tendințele integratoare.

Particularități ale învățării integrate:

interacțiunea obiectelor de studiu;
centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;
relații între concepte, fenomene și procese din domenii diferite;
corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană;
unitățile tematice, conceptele sau problemele ca principii organizatoare ale curriculumului;
flexibilitatea în gestionarea timpului școlar și în gruparea elevilor;
rezolvarea de „probleme” – cea mai importantă forță motrice a integrării, datorită relevanței sale practice.

Caracteristici definitorii ale activității integrate:

Finalitățile activității integrate sunt selectate din listele de obiective-cadru și de referință ale domeniilor experiențiale, iar obiectivele operaționale vor constitui un set unitar și restrâns de patru-cinci obiective, cu referire directă la experiențele de învățare vizate.

Conținuturile abordate sunt selectate și abordate în strânsă relație cu nucleul de integrare curriculară (tema săptămânii, tema anuală de studiu...).

Fiecare din situațiile de învățare proiectate și desfășurate în cadrul activității integrate contribuie la explicitarea, analiza, rezolvarea temei activității.

Pași în proiectarea unei teme interdisciplinare:

planificarea timpului;
colectarea/ mobilizarea resurselor necesare;
proiectarea activităților de învățare și planificarea (ce facem, de ce facem, cu cine, cum, când și unde, care sunt rezultatele).

A integra reprezintă punerea în relații, coordonarea și îmbinarea părților separate, distincte într-un tot de nivel superior, într-un întreg funcțional, unitar și armonios. Curriculum-ul integrat vizează o anumită modalitate de organizare și planificare a învățării, care conduce la o interrelaționare a disciplinelor, a obiectelor de studiu, producând conexiuni între ceea ce învață elevii și experiențele lor de viață. Predarea integrată are ca referință nu o disciplină de studiu, ci o tematică unitară, comună mai multor discipline; o disciplină o ajută pe cealaltă să fie mai bine însușită, ajută la transferul cunoștințelor dintr-un domeniu în altul. Prin activitățile desfășurate într-o manieră integrată, cadrele didactice oferă șansă elevilor de a se manifesta liber și creativ și creează un mediu stimulat și diversificat pentru dezvoltarea personalității lor.

Prin metoda predării integrate, copiii pot să participe, să se implice mai mult, efectiv și afectiv, prin antrenarea unor surse cât mai variate, prin prezentarea conținuturilor cu ajutorul experiențelor diverse, al învățării prin descoperire. Învățarea integrată se reflectă cel mai bine prin predarea tematică, care sprijină dezvoltarea concomitentă a unor domenii.

Procesul educațional trebuie să fie unul creativ, interdisciplinar, complex, să-i stimuleze pe copii în vederea asimilării informațiilor, cadrul didactic realizând un scenariu cât mai interesant al zilei. În vederea realizării obiectivelor propuse pentru fiecare activitate comună se gândește atent repartizarea sarcinilor activităților zilnice la fiecare sector de activitate.

Activitățile integrate vor fi cele prezente în planificarea calendaristică, proiectate conform planului de învățământ, orarului aferent nivelului de vârstă, susținute de experiența cadrului didactic. Învățătoarea organizează și desfășoară activități integrate generate de subiecte stabile planificate pentru tot timpul anului.

Aceste activități pot fi desfășurate integrat după scenariu elaborat de învățătoare ce începe cu întâlnirea de grup, inițiată în fiecare zi și care se poate realiza sub forma unei povestiri, a întâlnirii cu un personaj, a vizitei unei persoane adulte, prezența unui animal, o întâmplare trăită sau imaginată, un eveniment social sau eveniment special petrecut în familie.

Scenariul cadrului didactic îi orientează pe copii să opteze pentru diverse centre care oferă posibilitatea alegerii domeniilor de învățare și a materialelor. Varietatea acestora încurajează copiii să manifeste, să observe, să gândească, să-și exprime ideile, să interpreteze date, să facă predicții.

Copiii își asumă responsabilități și roluri în micro-grupul din care fac parte, participând la jocuri de rol interesante, inițiate la sugestia celor din jur sau create chiar de ei. acestora.

Sugestiile prezentate sunt orientative și lasă loc imaginației cadrului didactic, pentru a-și organiza propriile activități integrate, în funcție de clasa pe care o conduce și temele abordate.

Activitățile integrate au la bază un scenariu didactic integrativ explicitat într-un proiect didactic unic, cu o structură flexibilă, care să evidențieze caracterul integrat al abordărilor, interacțiunea dintre discipline, sprijinirea cognitivă și metacognitivă a elevilor. Integrarea este, așadar, un proces divers și complex, care merge progresiv de la modelul clasic disciplinar până la disoluția totală a barierelor disciplinare.

Activitatea integrată trebuie să vizeze antrenarea de abilități disciplinare și/sau transferabile, oferind copiilor ocazii de comunicare, cooperare, utilizare a unor surse variate de informații, investigație, experimentare, identificare de soluții, testare de ipoteze etc.

Abordarea integrată a curriculum-ului are ca deziderat apropierea școlii de viață reală, aplicarea teoriei în practică, suplinirea abstractului de către concret. Accentul se pune pe formarea unor competențe, atitudini, valori transversale și transferabile utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor.

În concluzie, putem spune că organizarea învățării pe criteriul disciplinelor formale clasice devine insuficientă într-o lume dinamică și complexă, caracterizată de explozia informațională și de dezvoltarea fără precedent a tehnologiilor. O învățare dincolo de discipline, de rigiditatea canoanelor academice tradiționale poate fi mai profitabilă din perspectiva nevoilor omului contemporan.

Reușita predării integrate a conținuturilor ține în mare măsură de gradul de structurare a conținutului proiectat, într-o viziune unitară, ținând anumite finalități. Învățarea într-o manieră cât mai firească, naturală pe de-o parte și, pe de altă parte, învățarea conform unei structuri riguroase sunt extreme care trebuie să coexiste în curriculum-ul integrat.

De reținut este faptul că elevii mici trebuie să învețe într-o manieră integrată, fiecare etapă de dezvoltare fiind strâns legată de cealaltă. Activitățile integrate sunt oportune în acest sens, prin ele aducându-se un plus de lejeritate și mai multă coerență procesului de predare-învățare, punând accent deosebit pe joc ca metoda de baza a acestui proces.

Bibliografie_

1. *** Curs formare_ *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici - program de formare continuă de tip “blended learning” pentru cadrele didactice din învățământul primar;*
2. *** *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii din clasele I-IV, ghid de bune practici;*
3. Bucinschi M., Dumitru G., *Caiet de activități interdisciplinare pentru clasa pregătitoare*, Editura Kreativ, Târgu-Mureș, 2013;
4. Ciolan, L., *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, 2008.

RELIGIA ÎN ȘCOALĂ

PROF. DELIA NICOLETA POPARADU

Școala Gimnazială Mândra,

Jud. Brașov

Creșterea copiilor sănătoși din punct de vedere moral presupune și o educație religioasă în spiritul celor mai curate tradiții moral-religioase, astfel încât „reîntoarcerea religiei între disciplinele care contribuie la formarea personalității umane trebuie salutăată”. Prin conținutul educației religioase înțelegem totalitatea cunoștințelor religioase selecționate și a intențiilor și valorilor comportamentale desfășurate după anumite criterii, pentru a forma profilul moral-religios al copilului și al tânărului.

Profesorii trebuie să dispună de suficientă mobilitate și autonomie în adecvarea permanentă a conținuturilor, stipulate prin documentele școlare, la trebuințele elevilor. Profesorii de religie trebuie să intervină creator în materia de predat pentru a adecva conținuturile la copiii cu care lucrează. Dată fiind lipsa manualelor la toate clasele, profesorul de religie este nevoit și interesat să găsească materiale didactice, precum și diferite metode care să suplinească manualul sau caietul special (aici trebuie subliniat faptul că aceste caiete speciale nu pot fi procurate de toți elevii din cauza lipsei de posibilități materiale ale familiilor din care provin, fiind vorba uneori de clase întregi de elevi care nu pot dispune de aceste caiete din acest motiv). Abordarea unor lecții apelând și la instituția Bisericii este utilă profesorilor și plăcută elevilor, împletindu-se astfel aportul profesorilor (și implicit al școlii) și al Bisericii în educația moral-religioasă a elevului.

Între metodele de instruire și metodele de cercetare științifică există o diferență de utilizare, de destinație. Metodele reprezintă căi de urmat în vederea atingerii unor scopuri și obiective specifice acestuia. Opțiunea profesorului pentru o anumită metodă de învățământ constituie o decizie de mare complexitate. Alegerea unei metode se face ținând cont de finalitățile educației, de conținutul procesului instructiv, de particularitățile de vârstă și cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor școlare, de natura mijloacelor de învățământ, de experiența și competența didactică a profesorului.

Modalitățile didactice sunt variante ale metodelor de învățământ, însoțite de procedee, tehnici și mijloace didactice. Procedeele didactice sunt auxiliare metodei, ajută metoda. Ele

reprezintă practici însoțite, după caz, de tehnici și mijloace didactice pentru realizarea metodelor. Unele metode pot deveni procedee didactice în cadrul unor metode. Tehnicile didactice sunt o îmbinare de procedee didactice cu mijloace de învățământ, pentru realizarea obiectivelor propuse. Mijloacele de învățământ sunt instrumente didactice sub formă de materiale obiectuale sau fizice, reprezentări iconice etc.

Din multitudinea activităților efectuate de elevi în cadrul procesului de învățământ, activitățile creatoare au o influență deosebită pentru educația polivalentă a elevilor. Punerea în valoare a capacităților creatoare se face cu ajutorul metodelor active de învățământ, care asigură însușirea unor cunoștințe adevărate și temeinice, mai clare și mai sigure. Metodele active sunt cele mai eficiente pentru că asigură formarea elevilor la un nivel ridicat. În zilele noastre, metodele de învățământ urmăresc dezvoltarea polivalentă a personalității elevului prin însușirea conștientă a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Imperativele moderne la care trebuie să răspundă orice metodă de învățământ se referă la modul de prezentare a informației didactice, ca și la gradul de antrenare a elevului în procesul de învățare. Metodele folosite în învățământ nu sunt numai instrumente ale predării, ci și ale învățării, fiind folosite atât de profesor cât și de elev; ele sunt apreciate în funcție de rezultatele obținute prin folosirea lor. Există o legătură între ce se predă și cum se predă, iar la un anumit conținut se pretează numai anumite metode (de exemplu, problematizarea nu se poate folosi în lecțiile de predare a învățaturii de credință).

Metodele de învățământ se clasifică după anumite criterii, în diferite moduri: vechi și noi, tradiționale și moderne, informative și formative, pasive sau neparticipative și creative sau participative. Potrivit unui prim criteriu, acela constând în scopul didactic urmărit, reiese gruparea metodelor pe cele două mari categorii: metode de predare-învățare și metode de evaluare. Metodele din fiecare categorie au un statut aproximativ, adică nu pot fi considerate că ar avea un loc fix sau o funcție numai de predare sau numai de evaluare (ex. conversația euristică, instruirea programată). Un alt criteriu de diferențiere numai al metodelor de predare este mijlocul de vehiculare al conținuturilor de la sursă către elev. Dacă mijlocul respectiv este imaginea obiectului (fenomenului) sau obiectul însuși vom avea metode intuitive (demonstrația, observarea, modelarea); dacă mijlocul va fi cuvântul rostit sau scris, metodele se vor numi verbale (expunerea, conversația, problematizarea, instruirea programată). Un al treilea criteriu este gradul de participare a elevului în acțiunea propriei instruiți; aici ar fi metode expositive – mânuite în chip prevalent de către educator, elevul fiind doar receptor, cum ar fi expunerea, și metode active – cuprind o doză mai mare sau mai mică de participare a elevului.

Mijloacele de învățământ sunt instrumente didactice auxiliare, care ușurează transmiterea și asimilarea informației didactice, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute. Ele nu se substituie activităților de predare, învățare și evaluare, oricât de performante ar fi. Mijloacele de învățământ sunt o componentă importantă a tehnologiei didactice, care împreună cu metodele de învățământ contribuie la eficiența întregului proces instructiv-educativ. Vin în sprijinul activității de predare activității de predare a profesorului, deoarece îi ajută pe elevi să înțeleagă, să aprofundeze și să sistematizeze mai bine cunoștințele predate.

Mijloacele de învățământ, în timpul orei de religie, au rolul de a emoționa, de a convinge, de a facilita însușirea cunoștințelor și formarea sentimentelor religios-morale. Ele au o mare influență emoțională, făcându-i pe elevi să prețuiască și să accepte anumite valori, să-și formeze anumite convingeri, să-și organizeze, interiorizeze și conceptualizeze sistemul de valori religios-morale.

După natura și funcționalitatea lor se poate face o clasificare a mijloacelor de învățământ, astfel:

mijloace informativ-demonstrative (cu mesaj informațional):

- Sfânta Scriptură și Sfânta Tradiție;
- obiecte de cult (Sfânta Cruce, vase liturgice, veșminte preoțești, candelă, sfeșnice, cristelnița, etc.);
- machete ale unor biserici, fotografii, icoane, vederi, desene didactice, scheme, planșe, hărți, tabele cronologice, elemente de istorie locală;
- dogme și versete scripturistice, care odată învățate devin suporturi pentru însușirea altor cunoștințe;
- mijloace de învățământ pe suport scris (cărți, cursuri, culegeri de colinde și poezii religioase, reviste de specialitate, cărți de rugăciuni, caiete speciale);
- mijloace de învățământ tehnice audio, vizuale și audio-vizuale (discuri, casete audio, benzi magnetice, diapozitive, diafilme, filme, casete video, compact-discuri).

mijloace de exersare și formare: calculatorul;

mijloace de evaluare: chestionare, teste.

Toate aceste obiecte devin mijloace de învățământ numai în momentul în care răspund unei finalități pedagogice. Pentru a fi folosite eficient, acestea trebuie să fie de bună calitate, reprezentative, sugestive și cu aspect plăcut. Elevii vor fi orientați referitor la observarea și folosirea lor. Profesorul de religie își va proiecta activitatea didactică în limitele posibilității de a

procura și confecționa mijloace de învățământ. Ceea ce interesează apoi, este modul în care se utilizează.

De notat este faptul că Pr. Prof. Dumitru Călugăr vorbește de următoarele mijloace în educația religioasă:

Rugăciunea care este „ridicarea minții și a voii noastre către Dumnezeu”. Ea asigură unitatea vieții religios-morale a credinciosului, fiind și o activitate duhovnicească dintre cele mai profunde. Se asociază actelor religioase ce colaborează la educarea și dezvoltarea caracterului creștin. Creștinii sunt întăriți în credință prin rugăciuni. Ea cultivă și sentimentul de milă, smerenie, cucernicie, dreptate și pace sufletească.

Meditația religioasă care înfățișează momentul confruntării credinciosului, prin conștiința proprie, cu sine însuși, cu Dumnezeu, cu aproapele și cu viața însăși. Ea fixează atenția credincioșilor asupra unor întrebări de temelie ale vieții creștine.

Deprinderile morale. Sfinții Părinți remarcă mereu în scrierile lor însemnătatea vieții religioase practice pentru educarea creștinului. Aceste deprinderi ar fi: cercetarea Bisericii, citirea Sfintei Scripturi și a altor cărți sfinte, primirea Sfintelor Taine, rugăciunea, postul, înfrânarea, etc.

Cultul divin ca mijloc în educația religioasă își are începutul în fapta și învățătura Mântuitorului, cu deosebire în așezarea Sfintei Euharistii, centrul Sfintei Liturghii.

Sfintele Taine, ca mijloace harice ale Bisericii creștine ortodoxe, constituie elemente capitale pentru viața religioasă a credinciosului, pentru dezvoltarea acestei vieți.

„Nu există artă mai frumoasă decât arta educației. Pictorul și sculptorul fac doar figuri fără viață, dar educatorul creează un chip viu; uitându-se la el, se bucură și oamenii, Se bucură și Dumnezeu. Și oricine poate fi dascăl, dacă nu al altora, cel puțin al său.”
Sfântul Ioan Gură de Aur.

BIBLIOGRAFIE:

- Călugăr, Pr. Prof. Dumitru, *Didactica*, Editura Renașterea, Cluj-Napoca, 2005.
Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
Cucuș, Prof. Constantin, *Educația religioasă*, Editura Polirom, Iași, 1999.
Cucuș, Coord. Prof. Constantin, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998.

Șebu, Pr. Prof. Sebastian, Opriș, Prof. Monica, Opriș, Prof. Dorin, *Metodica predării religiei*, Editura Reîntregirea, Alba Iulia, 2000.

ELEMENTE DE DEONTOLOGIE A EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL CREȘTERII CALITĂȚII ACTULUI EDUCAȚIONAL

PROF. PETRESCU ANGELA

COLEGIUL ENERGETIC, RM. VÂLCEA

Secțiunea: Învățământ preuniversitar, nivel gimnazial, liceal

Profesorul îndeplinește o profesiune de o deosebită importanță, aceea care asigură formarea și pregătirea personalității tinerelor generații și pregătirea lor profesională în cadrul instituțiilor de învățământ, strâns legate de viața, de activitatea socioprofesională, morală și cetățenească. Prin aceasta profesorul contribuie la realizarea celui mai important “produs” al societății, omul pregătit prin studii, omul calificat, care se integrează în activitatea social-utilă, contribuind la producerea bunurilor materiale și spirituale, la progresul societății. Profesorul este principalul factor al educării și pregătirii tinerelor generații. Pentru aceasta el trebuie să posede o temeinică pregătire de specialitate, dar să fie și un bun evaluator al cunoștințelor elevului.

În prezent se întreprind numeroase încercări de aplicare a unor măsuri care să conducă la diminuarea erorilor în aprecierea rezultatelor școlare, în găsirea unor modalități de notare mai bune decât cele actuale. Perfecționarea tehnicilor de evaluare, ca elemente componente ale tehnologiei didactice, se înscrie în acțiunea de modernizare a procesului de instruire și educare. O autentică perfecționare a acestui proces, implică ameliorări nu numai în planul activității de predare-învățare, ci și în acela al evaluării rezultatelor demersului pedagogic. Nota caracteristică a tuturor acestor experiențe o constituie tendința spre adoptarea unor forme și metode de verificare și apreciere mai eficiente, cu un grad mai mare de obiectivitate și în care erorile să fie cât mai mici. Se pot obține rezultate bune în sistemul de verificare și apreciere a rezultatelor școlare prin: pregătirea cadrelor didactice pentru activitatea de evaluare, instituirea unui sistem de examinare, perfecționarea tehnicilor de verificare și apreciere a rezultatelor școlare.

Adeseori, se consideră că succesul în activitatea școlară depinde numai de calitatea predării profesorului, subestimându-se pregătirea acestuia pentru evaluarea rezultatelor elevilor și a procesului însuși. Inițierea cadrelor didactice în arta și tehnica de a interoga, de a examina este o tehnica ce trebuie învățată. Formarea profesorilor în vederea evaluării rezultatelor școlare este una din condițiile care conferă actului de apreciere, clasificării și previziunii pe care acesta le presupune, o garanție științifică. Este necesar ca odată cu pregătirea pentru activitatea de instruire,

cadrele didactice să dobândească cunoștințe și tehnici referitoare la examinare și asupra sistemelor de notare, pentru a le folosi corespunzător.

Se pot aplica măsuri în vederea perfecționării activității de verificare și apreciere curentă. În acest sens se poate promova o atitudine optimă în folosirea sistemului de notare. Acesta se poate defini printr-o activitate realizată în conformitate cu mai multe cerințe ca de exemplu:

aprecierea rezultatelor să se facă pe baza obiectivelor pedagogice stabilite anterior. Din aceasta decurge necesitatea elaborării cu grijă a obiectivelor și subobiectivelor, ca bază a procesului de instruire dar și a aprecierii, cu influențe favorabile asupra atitudinii profesorului, a elevilor și a părinților acestora. Elevii, cunoscând ce se cere în activitatea de învățare la un obiect de studiu, își pot concentra atenția asupra acelor aspecte pe care profesorul le consideră mai importante. Constatarea pe care o fac, uneori, elevii, cu prilejul examinărilor, că și-au îndreptat efortul în alte direcții decât cele dorite de profesor are urmări ca dezamăgirea acestora, sentimentul de frustrare, renunțarea la studiul sistematic. De asemenea cunoașterea de către părinți a ceea ce se așteaptă de la copii, deci înțelegerea obiectivelor, este condiția principală a receptării mesajului pe care-l reprezintă notele obținute de copii și nivelul dorit, precum și a aprecierilor pe care profesorii le transmit părinților sub diverse forme (carnetul de elev, carnetelul de comunicări, rapoarte periodice etc.).

efortul către o notare cât mai obiectivă cu puțință trebuie să caracterizeze comportamentul oricărui profesor. În același timp, înțelegerea limitelor pe care le au tehnicile actuale de măsurare și apreciere, de către toți cei implicați în acest proces – profesori, elevi, părinți – este de natură a adopta precauțiile ce se impun în cazul luării unor decizii pe baza notelor sau de înțelegere a unor erori care se pot produce în limite admisibile.

aprecierea prin notă să reflecte cât mai fidel rezultatele obținute de elevi în activitatea de învățare la momentul evaluării acestor rezultate.

Aprecierea finală (la sfârșitul semestrelor sau al anului școlar) să se întemeieze pe cât mai multe verificări efectuate pe parcurs. Normele regulamentare de organizare și funcționare a școlilor stabilesc obligația cadrelor didactice de a-i examina ritmic pe elevi.

Evaluarea rezultatelor școlare, ca acțiune componentă a procesului didactic și ca atribut principal al educatorului, generează o mare varietate de stiluri de învățământ, de concepții și atitudini ale educatorilor. Evidențierea, din perspectiva unui criteriu unic, a celor mai importante din conduitele dezvoltate de educatori în evaluarea performanțelor elevilor pare imposibilă sau cel puțin foarte anevoioasă. Din perspectiva pe care o are evaluarea în activitatea școlară, poate fi considerată ca având rol decisiv pentru eficacitatea procesului de învățământ și pentru angajarea

elevilor într-o activitate de învățare susținută. Succesul școlar este în strânsă legătură cu teoria evaluării rezultatelor școlare. Ca urmare, succesul/insuccesul școlar sunt puse, preponderent, pe seama proceselor evaluative. Numeroasele probleme pe care le generează organizarea, dirijarea și stimularea activității de învățare a elevilor, sprijinirea acestora în depășirea dificultăților în învățare sunt subsumate actului evaluativ.

În condițiile în care educatorul realizează contacte de lucru cu elevii pe parcursul activității de instruire, poate cunoaște bine nivelul de pregătire și progresele elevilor.

Stilul mai mult sau mai puțin autoritar pe care educatorul îl promovează în conducerea procesului didactic și în relația cu elevii se reflectă și în planul evaluării performanțelor elevilor. Acțiunile de evaluare a performanțelor elevilor sunt întreprinse ca mijloc de întărire a autorității acestora față de elevi, bazată pe constrângere și intimidare, manifestându-se ca presiune sistematică asupra lor. Acest stil se exprimă într-o verificare agresivă a pregătirii elevilor, concretizată în intenția de” a-i surprinde” când nu au învățat, gata să sancționeze prin notă orice scăpare, eroare sau lacună în cunoștințele solicitate, precum și o apreciere mai severă decât ar trebui, a pregătirii elevilor.

Alți profesori adoptă atitudini mai “înțelegătoare”, manifestă indulgență în aprecierea rezultatelor obținute de elevi, tinzând să apară ca “oameni cumsecade”, să-și creeze popularitate și să câștige simpatia elevilor.

De cele mai multe ori, ambele stiluri produc efecte contrare celor scontate. Stilul aversiv în evaluare, mai ales în condițiile evaluărilor realizate pe parcursul programului, provoacă neliniști permanente, teama de a fi examinați și judecați, constituind o sursă continuă de stres pentru elevi. Aceasta determină ca elevii să-și ascundă lipsa de pregătire și dificultățile în învățare pe care le întâmpină. Avându-se în vedere că tratarea erorilor în învățare, completarea lacunelor și sprijinul acordat elevilor aflați în dificultate reprezintă căi prin care se asigură succesul în învățare, atunci comportamentul în evaluare vizat diminuează mult eficacitatea actului didactic.

Atitudinea tolerantă și indulgentă în evaluare nu stimulează activitatea de învățare, invită la lene intelectuală, generează un sentiment de suficiență și o atitudine de minimă rezistență, declanșează tendința elevilor de a exploata generozitatea profesorilor.

Eficient este stilul de evaluare caracterizat prin exigența rațională, care stimulează angajarea elevului în efortul pe care-l implică învățarea și, în același timp, prin înțelegerea dificultăților pe care le întâmpină elevii, însoțită de sprijinul necesar acordat de profesor.

Obsesia evaluării este o atitudine caracteristică unor cadre didactice, exprimată în preocuparea, pozitivă pentru realizarea funcțiilor evaluării în ceea ce privește ameliorarea învățării

și certificarea adecvată a pregătirii elevilor, dar marcată de tendința (negativă) de a verifica foarte des activitatea acestora. Preocuparea în sine poate fi pozitivă deoarece pe această cale se formează obișnuința elevilor de a învăța sistematic și se asigură mediei semestriale o fidelitate mai mare și mai multă credibilitate. Comportamentul de acest tip produce și efecte nedorite : conferă verificării o notă de agresivitate, face să crească timpul utilizat pentru evaluări și, în consecință, diminuează timpul necesar predării/învățării. Centrarea evaluării pe verificări punctuale face să se piardă din vedere obiective importante ale formării, referitoare la capacități, atitudini. Se cultivă dependența elevilor de profesor. Este foarte probabil ca elevii în situații în care controlul nu se mai realizează cu aceeași densitate, să nu dispună de resurse interne, motivații suficiente care să susțină activitatea la același nivel de intensitate. Uneori există preocuparea obsedantă pentru asigurarea “ritmicității notării”. Această ritmicitate are originea în cerințe regulamentare, ca fiecare elev să fie notat de mai multe ori pe parcursul unui semestru, decât nevoia simțită de a cunoaște mersul învățării și a-l regla în consecință.

Alte conduite didactice relevă considerarea evaluării numai ca moment terminal al activității. Chiar dacă această relație dintre evaluările punctuale și evaluarea finală, este necesară și reală, ea antrenează și fenomene care diminuează eficacitatea instruirii și învățării, precum și rolul ei în cultivarea motivației față de învățare.

Stilurile promovate de profesori ca evaluatori se disting și prin orientarea pe care o conferă acțiunilor evaluative sub raportul a ceea ce constituie, preponderent obiect al evaluărilor. Pot fi dissociate două conduite: una centrată pe conținuturi, verificându-se cunoștințele acumulate, fiind generată de faptul că activitatea de instruire se desfășoară în concordanță cu o programa ce trebuie realizată; a doua se raportează la obiectivele avute în vedere, vizând capacități, competențe, trăsături psihice formate care permit elevilor să răspundă mai bine cerințelor vieții socio profesionale. Se observă orientarea dominantă către evaluarea cunoștințelor acumulate. Noile curriculum-uri școlare, elaborate pe principiul priorității acordate formării unor capacități și competențe, să determine o schimbare consistentă și reală și în planul obiectivelor acțiunilor de evaluare.

Un aspect important al evaluării performanțelor elevilor, corelat cu antrenarea părinților elevilor în ameliorarea învățării, o reprezintă carnetul de note și de corespondență. Măsuri recente adoptate în contextul reformei învățământului din țara noastră arată o schimbare importantă prin renunțarea la carnetul de note și introducerea caietului elevului. Elementele novatoare constau în conceperea acestui instrument astfel încât să favorizeze:

cunoașterea de către elevi și părinți nu numai a aprecierii performanțelor obținute, ci și a evoluției lor pe parcursul fiecărui semestru și la diferite obiecte de studiu;
evidențierea conținuturilor și obiectivelor verificate și apreciate;
susținerea învățării, fiind un mijloc de formare și mai puțin un instrument de simplă înregistrare a unor aprecieri;
orientarea elevului în activitatea de învățare, reprezentând un tablou al învățării.

Practicile evaluării poartă încă amprenta unei reprezentări tradiționale proprii atât subiecților și părinților, precum și multor educatori, constând în asocierea “notării” cu acțiunea de “evaluare”. Deoarece notarea este un atribut exclusiv al educatorului, se ajunge la înțelegerea evaluării ca acțiune care privește numai activitatea educatorului, și la plasarea elevului într-o situație de dependență față de acesta în ceea ce privește aprecierea activității sale școlare. O astfel de relație educator- elev, însă, nu favorizează dezvoltarea motivației pentru învățare și nici a autonomiei în activitate (către care elevul trebuie să tindă).

De aici decurge necesitatea promovării unor relații profesor-elevi caracterizată prin încredere reciprocă, și conlucrare, în care dispare adversitatea, ceea ce înseamnă *asocierea subiectului la propria lui formaere*, inclusiv în ceea ce privește evaluarea rezultatelor activității realizate. Este una din funcțiile principale ale evaluării de a *dezvolta elevilor capacități autoevaluative*, sensul responsabilității și o mai *mare autonomie*, condiție pentru ca ei să se adapteze mai bine cerințelor vieții.

Bibliografie:

- LICHIARDOPOL, Gabriela, Profesor–evaluator de competențe profesionale, 2012.
MANOLESCU, M., Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior - Evaluarea școlară, 2013.
POTOLEA, Dan, Teoria și practica evaluării educaționale, 2005.

TENDINȚE ȘI ORIENTĂRI METODOLOGICE ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

Profesor ONOGEA RODICA

Liceul Sanitar „Antim Ivireanu” Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Tendințele și orientările metodologice sunt rezultatul evoluției teoriei și practicii domeniului, evoluție determinată de cuceririle științei și tehnicii. Ele sunt necesare, având în vedere prioritățile actuale și de perspectivă ale educației fizice și sportului.

Aceste tendințe și orientări nu trebuie să fie confundate cu metodele de instruire. Toate tendințele și orientările creează cadrul general pentru aplicarea metodelor de instruire.

Orice orientare metodologică a fost, în trecutul său, o tendință metodologică (Cârstea Gh., 1999). Orice tendință metodologică, mai repede sau mai încet, din punct de vedere a dimensiunii „timp”, devine o orientare metodologică. Mai concret, atunci când o tendință metodologică (cum este acum, tratarea diferențiată) se generalizează, ea se transformă în orientare metodologică.

După modul în care se raportează la imaginația și creativitatea subiecților, tendințele și orientările metodologice se împart în două mari categorii:

a. tendințe și orientări metodologice de tip euristic (proveniență din termenul grecesc „heurisken” = a afla, a descoperi), care solicită foarte mult manifestarea imaginației și creativității subiecților;

b. tendințe și orientări metodologice de tip noneuristic, care solicită puțin sau chiar nu solicită deloc imaginația și creativitatea subiecților.

În educație fizică și sport, mai ales în subsistemele care se adresează tinerei generații, prioritate trebuie să capete tendințele și orientările de tip euristic. Aceasta nu înseamnă că cealaltă categorie de tendințe și orientări, adică cele de tip noneuristic, pot și chiar trebuie să fie înlăturate sau evitate. Există, în procesul de învățare motrică, dar și în cel de dezvoltare/educare a calităților motrice sau de influențare a indicilor somatici și funcționali ai organismului subiecților, „situații didactice” care nu pot fi rezolvate eficient decât pe cale noneuristică.

1. Tendințe metodologice

1.1. Autonomia

Activitatea autonomă a elevului se desfășoară sub supravegherea profesorului care intervine ori de câte ori constată abateri de la obiectiv.

- presupune un anumit grad de libertate și independență, dar implică și un anumit tip de dependență;

- se asigură individualizarea pregătirii profesorului putând ajuta mai direct pe cei rămași în urmă și pe cei cu aptitudini deosebite;

- activitatea autonomă trebuie precedată de o instruire temeinică sub îndrumarea profesorului urmărind formarea de capacități, deprinderi, tehnici de autoorganizare și autoevaluare;

- specialistul trebuie să posede un fond de cunoștințe și priceperi profesionale permanent completat și actualizat.

1.2. Tratarea diferențiată

- presupune respectarea particularităților elevului la anumite niveluri de performanță;
- se utilizează lucrul pe grupe de nivel valoric și un rol important îl au liderii grupurilor valorice, colaboratori ai profesorului.

2. Orientări metodologice

2.1. Problematizarea

Este o modalitate de aplicare a teoriei învățării prin descoperire. Dezvoltă gândirea creatoare, imaginația, interesul și alte trăsături necesare pentru instruire și activități independente. Profesorul trebuie să creeze situații problemă.

Etape:

profesorul ajuta elevul la rezolvarea problemei;

elevul colaborează cu alți colegi pentru rezolvare;

elevul rezolvă singur problema.

Direcții de aplicare în educație fizică și sport:

a) selecționarea, restructurarea și reorganizarea cunoștințelor pe care le posedă subiecții.

Exemple: întrecerile bilaterale, elaborarea de către subiect a unei linii de elemente din gimnastică acrobatică;

b) formularea unei situații problemă ce poate fi rezolvată pe mai multe căi.

Variante:

- specialistul prezintă soluția de rezolvare iar subiectul alege pe cea considerată mai eficientă;

- nu se prezintă nici o soluție de rezolvare, iar subiecții decid în funcție de cunoștințe, posibilități și intenții proprii.

2.1. Modelarea

Modelarea și modelele reprezintă studierea fenomenelor din realitatea naturală sau socială cu modelele ideale sau materiale; la bază stă analogia dintre model și sistemul ce îl reprezintă. Scopul modelării este creșterea eficienței cunoștințelor, încât cunoașterea devine mai ușoară, mai rapidă. Modelul este un sistem simplificat (material sau ideal) al unui fenomen din realitatea naturală sau socială.

Caracteristicile modelului: simplu, fidel originalului; să reflecte realitatea obiectivă în mod rezumativ; este un sistem închis pentru o perioadă, iar originalul este mereu deschis; este cuantificat precis.

Tipuri de modele:

a) după natura lor: ideale și materiale;

b) după calitatea lor: logice, materiale și empirice;

c) după termenul pentru care se elaborează:

- finale, pentru sfârșitul ciclurilor de învățământ;

- intermediare, pentru fiecare clasă dintr-un ciclu școlar;

- operaționale, mijloace utilizate pentru realizarea celorlalte modele.

În educație fizică și sport predomină modelele de tip ideal sau teoretice. Idealul educației fizice are ca model cel mai înalt grad de generalizare. Modelele finale și intermediare sunt trepte pentru realizarea idealului educației fizice și sportului. Modelele exprimă cerințele comenzii sociale față de educație fizică și sport.

3.1. Instruirea programată

Orientare predominant noneuristică, constă în împărțirea conținutului de informații în elemente (mai lungi sau mai scurte) accesibile elevilor și eșalonarea lor într-o ordine de dificultate unică pentru toți elevii.

Tipuri:

a) instruire programată liniară - Skinner

- unitățile informaționale sunt mici, așezate într-o succesiune identică pentru toți elevii; ritm individual de lucru; elevii execută doar ce li se recomandă;

- trecerea la următoarea unitate nu se face decât după învățarea corectă a precedentei; răspunsurile elevilor sunt construite de profesori fără variante.

b) instruire programată ramificată - Crowder

- unitățile informaționale sunt mai mari; răspunsurile elevilor construite de profesori au mai multe variante, unele incorecte;

- când elevul alege o variantă incorectă, se intervine cu un program secundar cu explicații suplimentare; solicită și unele aspecte de tip euristic.

4.1. Algoritmizarea și algoritmii

Este o operație de elaborare a unor soluții speciale de rezolvare a unor situații tipice, standardizate, frecvente și în educație fizică și sport. Algoritmii sunt soluții speciale, rezultatele algoritmizării.

Tipuri de algoritmi:

- specifici conducătorului procesului instructiv-educativ;
- specifici activităților elevilor cuprinși în procesul instructiv-educativ;
- specifici conținutului procesului instructiv-educativ.

Orice algoritm presupune o succesiune de operații prin care se rezolvă situația tipică. De regulă, un algoritm cuprinde mai multe sisteme de acționare subordonate rezolvării acelorași situații tipice; aceste

sisteme trebuie să fie într-o succesiune logică, bine cantificate, însoțite de regulile metodico-organizatorice necesare aplicării lor.

Cerințele pentru elaborarea algoritmilor:

- analiza temeinică și logică a materialului de învățat;
- să existe concordanță între algoritmii elaborați și legile dezvoltării fizice, dezvoltării calităților motrice sau deprinderi motrice și legile de educare a comportamentului necesar activității autonome și independente;
- să fie riguros dozați, cantificați; codificarea se face prin litere și cifre.

Limitele algoritmizării: în activitățile concrete și curente apar situații neprevăzute pentru care nu se pot aplica algoritmii sau nu se recomandă; nu oferă posibilitatea alegerii, opțiunii elevilor, nu contribuie la dezvoltarea imaginației și creativității.

Se poate aprecia că, în cadrul lecției de educație fizică și sport, profesorul poate aplica în diverse combinații aceste orientări și tendințe metodologice, în funcție de tematica abordată și de particularitățile subiecților.

BIBLIOGRAFIE:

[1] Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 1997

[2] Cârstea Gh., *Teoria și metodică educației fizice și sportului*, Editura AN-DA, București, 2000

[3] Dragnea A., *Teoria educației fizice și sportului*, Editura Cartea Școlii, București, 2000

[4] Dragnea, A., colaboratorii, *Educație fizică și sport - teorie și didactică* -, FEST, București, 2006

MODELE DE EDUCATIE DIFERENTIATA IN SISTEMUL EDUCATIONAL ACTUAL

PROF. STOIAN ION

***COLEGIUL NATIONAL "ALEXANDRU LAHOVARI" ; LICEUL SANITAR
"A.IVIREANU"- RM.VALCEA***

JUD. VALCEA

Fericit este copilul care găsește în fiecare etapă a drumului său pe educatorul capabil să-i insuflă treptat forța și elanul necesare împlinirii destinului său ca om!- Maurice Debesse. Învățătorul, cadrul didactic este cel dintâi educator. Au spus-o, de-a lungul timpului, mulți erudiți ai lumii. Figura celui dintâi dascăl dăinuie în mintea și sufletul fiecăruia, precum o icoană sfântă. Deși mereu altul în timpuri, el rămâne același. Potrivit orientării tradiționaliste, menirea cadrului didactic este de a păstra și a transmite cunoștințele generațiilor tinere. În această viziune, dascălul apare sortit ca un mijlocitor ce trebuie să străbată spațiul spiritual între generații, pe același drum bătătorit. În paralel cu această accepțiune, se află educatorul ca agent social participant activ și responsabil nu numai la viața școlii, ci și la cea a comunității din care face parte, contribuind prin munca sa la toate prefacerile ce au loc în ea. Din datele existente rezultă că această orientare se impune astăzi tot mai insistent, pentru orice națiune care este atentă la viitorul său. Profesiunea de educator, exercitarea ei, solicită din partea celor care o practică să răspundă la cerințe de bază, printre care amintim: pregătirea temeinică de specialitate, pregătirea psihopedagogică corespunzătoare, precum și priceperi și deprinderi de muncă pedagogică, tact 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. Situația cadrului didactic în clasă este aceea de lider formal. Această poziție este determinată de cel puțin câțiva indicatori: status-ul de adult, quantumul de cunoștințe, experiență socială, capacitatea de a organiza și conduce colectivul de elevi. Nu mai puțin importantă este și autoritatea cu care este investit, rezultând din funcțiile sale în organizarea și desfășurarea activității grupului școlar, în relația cu părinții și, pe un plan mai larg, cu comunitatea socială. Pentru acoperirea acestui status complex, profesorul angajează întreaga sa capacitate profesională, arsenalul mijloacelor didactice, dar și propria personalitate. Personalitatea unui cadru didactic poate avea o influență mult mai mare asupra copiilor cu care lucrează decât informația care emană de la el. Adrian Neculau afirmă că acel tip de aureolă pe care

o poartă profesorul (educatorul) și care este un amestec de uimire cu venerație și puțină teamă, afecțiune, adorație și respect în proporții diferite. Această aureolă poate fi rezultatul a ceea ce știe și spune profesorul, dar nu numai. Poate cu mult mai important este —cum spunel și cum traduce în practică, prin atitudinile și comportamentul său, ideile pe care le transmite. Măiestria demonstrată în activitatea cu elevii (fie ea didactică, fie educațională) demonstrează darurile ascunse ale dascălului... astfel pe de o parte, trebuie să recunoaștem că trăsăturile de ordin afectiv sunt prezente în firea unora dintre noi, deci sunt înnăscute, iar pe de altă parte că ele nu constituie un fond potențial care are nevoie, spre a ajunge la împlinire, de exercițiu și practică îndelungată. Aptitudinile sunt ca filioanele de aur sau de diamante din subsol care cer, spre a fi scoase la lumină, efort și meșteșug. Printre aptitudinile care concură la conturarea unei măiestrii pedagogice apare mai cu seamă aptitudinea comunicativității. Creativitatea pedagogică definește modelul calităților necesare cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice angajate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Elaborarea acestui model presupune raportarea la conceptul psihologic de creativitate care desemnează dispoziția care există în stare potențială la orice individ și la orice vârstă de a produce ceva nou și relevant la scară socială și individuală.

Cadrele didactice recunoscute ca eficiente tind să folosească următoarele tehnici persuasive: recompensarea imediată și amânată, recompensarea din partea profesorului și a altor persoane, selfesteem-ul, inducerea responsabilității la elevi față de sine și față de colectiv, sentimentul datoriei, altruismul, feed-back-ul pentru profesor. Eficiența activității didactice se datorează setului de competențe pe care și le dezvoltă pe parcursul carierei. Prin formarea continuă, lifelong learning, se proiectează modelul european al cadrului didactic acela al profesionistului. Competența și calitatea – coordonate majore ale perfecționării învățământului. Pășind pragul oricărei instituții de învățământ te întâmpină permanent, priceperea și competența slujitorilor școlii de a îmbina frumosul cu utilul, de a crea acel mediu propice și fertil menit să ofere copiilor și tinerilor cadru de formare și manifestare a unor personalități puternic conturate, capabile să-și pună în valoare capacitățile fizice, intelectuale și morale și să devină constructori iscusiți în viitoarele profesii pe care le vor îmbrățișa. Într-un mediu social în continuă schimbare succesul nu poate fi obținut fără o educație continuă racordată la dinamica vieții sociale. Trebuie luată în considerație cunoașterea etapelor/nivelurilor carierei didactice și elaborarea unor modele de competențe asociate ca și a standardelor corespunzătoare. Elaborarea unui model ipotetic general al competențelor cadrului didactic pentru învățământul primar constituie un reper strategic

în proiectarea oricărui program în formare. În concordanță cu politicile europene actuale, strategia națională de formare continuă a perfectat un model al carierei didactice, având la bază următoarele competențe generale: comunicare și relaționare, metodologice, pedagogice și psihosociale, tehnice și tehnologice și de management al carierei. Acestor competențe generale li se subordonează competențele specifice specializării didactice. Astfel, cadrul didactic atinge performanța. Performanța este raportată la standardele de formare continuă elaborate de CNFP, în concordanță cu competențele generale enunțate anterior și politicile europene actuale.

În concluzie, modelul european al cadrului didactic presupune câteva concepte cheie, interdependente, care asigură succes carierei didactice.

În context european – românesc, vorbim despre:

competența educațională, standard de formare continuă, lifelong learning pentru profesionalizarea carierei didactice

BIBLIOGRAFIE:

BÂRSĂNESCU, Șt.și colab. , Istoria pedagogiei. Manual pentru liceele pedagogice și institutele pedagogice de 2 ani. București: E.D.P, 1972

Conf.univ.dr.DIACONU,M. ,Prof.univ.dr. JINGA, I. Pedagogie, Bucuresti, Editura ASE, 2004

CRENGUȚA-LĂCRĂMIOARA OPREA, Pedagogie – Alternative metodologice interactive, București, Editura Universității din București, 2003

NICOLA, IOAN. , Pedagogie, București, E.D.P, 1992

MIJLOACE INFORMATICE FOLOSITE ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE (MIJLOACE E-LEARNING)

Profesor Popa Natalia Narcisa

LICEUL DE ARTE "VICTOR GIULEANU", Rm. Vâlcea



Noile tehnologii ale informaticii și ale comunicării cunosc o dezvoltare fără precedent iar domeniul lor de aplicație cuprinde aproape toate domeniile. Activitatea de predare a limbilor străine ar avea foarte mult de câștigat prin utilizarea acestor noi tehnologii. După părerea mea cadrele didactice ar trebui să fie într-o continuă căutare de modalități mai bune de accesare a materialelor autentice și de furnizare de experiențe care vor dezvolta mai bine competențele elevilor de comunicare în limbi străine. Tehnologia este cu siguranță cel mai bun mijloc pentru crearea unui mediu favorabil pentru învățare. TIC poate sprijini profesorii în a face învățarea limbilor străine rapid, mai ușor, mai atractiv și mai interesant.



E-learning (sau eLearning) reprezintă utilizarea de media electronică și tehnologii informaționale și de comunicație (ICT) în educație. E-learning la general include toate formele de tehnologie educațională în educație și învățare. În sens larg, prin *elearning* (sau *e-learning*) se

înțelege totalitatea situațiilor educaționale în care se utilizează semnificativ mijloacele Tehnologiei Informației și Comunicării (TIC). În sens restrâns, elearning-ul reprezintă un tip de educație la distanță, o experiență planificată de predare-învățare organizată de o instituție ce furnizează mediat materiale într-o ordine secvențială și logică pentru a fi asimilate de studenți în maniera proprie. Mediarea se realizează prin noile tehnologii ale informației și comunicării - în special prin Internet. Internetul constituie atât mediul de distribuție al materialelor, cât și canalul de comunicare între actorii implicați.

Avantajele acestui tip de învățare sunt următoarele:

accesibil

flexibilitate

confortabilitate

utilizatorul poate hotărî singur data și ora la care se implică în activitatea de instruire.

independența geografică, mobilitatea – posibilitatea de a accesa conținutul materialului educațional de oriunde și oricând, cu ajutorul computerului personal și a rețelei;

accesibilitate online – o caracteristică importantă specifică acestui tip de educație, prin care se înțelege accesul la educație prin Internet în timp real, de oriunde și oricând, 24 de ore din 24, 7 zile pe săptămână; nu există dependență de timp;

prezentare concisă și selectivă a conținutului educațional;

individualizarea procesului de învățare – fiecare instruit are un ritm și stil propriu de asimilare și se bazează pe un anumit tip de memorie în procesul de învățare (auditivă sau vizuală),

metode pedagogice diverse – programele e-learning trebuie să aibă la bază diverse metode pedagogice, care să ghideze subiecții pe tot parcursul procesului de învățare: la parcurgerea materialelor didactice, la realizarea proiectelor, la evaluarea online și până la certificarea programului, dacă este cazul.

administrarea online – utilizarea sistemelor e-learning necesită asigurarea securității utilizatorilor, înregistrarea acestora, monitorizarea studenților și a serviciilor oferite în rețea;

costuri reduse de distribuție

timp redus de studiu

interacțiuni sincrone și asincrone – cele două tipuri de interacțiuni dintre instructori și instruiți se pot completa;

tehnologii dinamice diverse – acestea permit un feedback pronunțat, în timp real, și evaluări formative și sumative, calitative și cantitative, realizate într-un mod facil și de către evaluatorii cei mai avizați;

dacă învățământul tradițional este *organizat* pe grupe de vârstă, cel *online este organizat pe subiecte*; într-o clasă virtuală pot fi reuniți subiecți de toate vârstele, cu pregătiri diferite, neglijând granițele spațiale.

Dezavantajele educației de tip e-learning sunt

:

rata mare de abandon a studenților – acest tip de educație la distanță necesită eforturi consistente și susținute din partea tuturor participanților la procesul instrucțional.

necesită experiență în domeniul utilizării calculatoarelor – cursanților li se solicită anumite cunoștințe în domeniul IT. În cele mai multe cazuri instalarea unui sistem e-learning presupune instalarea de aplicații sau medii adiționale care presupun cunoștințe tehnice suplimentare. Pentru a minimiza acest dezavantaj, clientul poate folosi un browser web. Există cazuri în care această abordare nu este posibilă. În acest caz este necesară modularizarea aplicației, realizarea unui kit de instalare și a unui ghid al utilizatorului

costuri mari pentru proiectare și întreținere – acestea includ și cheltuieli cu tehnologia, transmiterea informațiilor în rețea, întreținerea echipamentului, producerea materialelor necesare. Comparativ, însă, cu toate costurile pe care le implică procesul educațional clasic, acestea sunt net mai mici. Cu toate aceste dezavantaje sau limitări, experiența platformelor e-learning deja funcționale a demonstrat faptul că participanții la educație prin intermediul noilor tehnologii e-learning se familiarizează în scurt timp cu mediul virtual și intră relativ repede în ritmul natural al transmiterii și, respectiv, însușirii de cunoștințe prin acest modern și eficient tip de educație.

Există mai multe posibilități de învățare a unei limbi străine. Poți face meditații, cursuri la centre, sau poți apela la cursurile online, căci noile tehnologii ne permit să învățăm o limbă chiar gratuit, de acasă. Unele website-uri ne permit chiar să și interacționăm cu nativii și să facem schimb de cunoștințe.

Un exemplu de astfel de aplicații sau siteuri care folosesc metoda E_-LEARNING este Eurocor - Institutul European de Cursuri prin Corespondența – o școală europeană specializată în acest tip de instruire!

Ca și profesor de limba franceză am vrut să văd ce oferă piața unui om care dorește să învețe o limbă străină și să caute o metodă cât mai facilă de a învăța să folosească anumite elemente utile în predare-învățare. Metoda de studiu este simplă și eficientă cu rezultate

demonstrate în numeroase țări europene, dar și în România. **Cu Eurocor se poate învăța acasă, în ritmul propriu**, în cele mai convenabile momente.

Materialele de curs sunt special concepute pentru studiul individual, cursurile conțin numeroase exerciții și exemple care permit punerea imediată în practică a cunoștințelor asimilate. În plus, un **profesor personal** corectează temele și îndrumă cursanții pe durata întregului curs.

Opțional, absolvenții cursurilor prin corespondență pot participa la programe de pregătire față-n față, **autorizate**, de scurta durată, la sfârșitul cărora se poate obține un **Certificat de absolvire emis împreună cu Ministerul Muncii**. Acest certificat, tradus și apostilat, este **recunoscut în România și în alte țări ale Uniunii Europene**.

Mai pot fi adăugate și alte siteuri precum:

1. *LiveMocha* - <http://livemocha.com/pages/learn-languages/>. Cel mai mare portal pentru învățarea limbilor străine din lume, acesta oferă și posibilitatea de a interacționa cu alți utilizatori și de găsi un partener de studiu.

2. *BBC Languages* - <http://www.bbc.co.uk/languages/>. Acesta este al doilea cel mai mare portal pentru învățarea unei limbi străine. Conține lecții de cultură și vocabular pentru peste 40 de limbi străine diferite.

3. *Duolingo* <http://www.duolingo.com/>. Acest website conține cursuri de engleză, spaniolă, germană, franceză, portugheză. Îți poți testa cunoștințele prin diverse teste. În plus poți continua studiul de oriunde ai fi, întrucât există o aplicație pentru telefonul mobil.

4. *50 languages*. <http://www.goethe-verlag.com/book2/index.htm> - aplicație android și app store. Poți o limbă străină din cele 50 propuse ascultând cele 100 fișiere audio cu lecții de vocabular.

5. *Surface Languages* <http://www.surfacelanguages.com/>. Pe acest website există o mulțime de lecții de vocabular și o diversitate mare a limbilor străine.

6. *101 languages* - <http://www.101languages.net/>. Cum îi spune și numele, acesta este un portal în dezvoltare, care își propune să ofere lecții pentru învățarea a 101 limbi străine.

7. *Linguasnet* - <http://www.linguasnet.com/Courses.php>. Un website care îți oferă lecții de spaniolă, română, portugheză și engleză. Acesta are și o secțiune *Trăiește și muncește (Living and work)* unde sunt detalii despre o țară și condițiile de trai.

8. *Share Talk* - <http://www.sharedtalk.com/>. Ceea ce este specific acestui website este că poți conversa prin chat cu nativii.

9. *Open Culture* - <http://www.openculture.com/freelanguagelessons>. Aici se găsește o listă cu limbi străine, 46 la număr, și cu diverse website-uri unde poți învăța limba gratis.

10. *Linguanaut* - <http://www.linguanaut.com/>

Oricare ar fi cariera pe care ne-o dorim, profesionalismul, eficiența și competitivitatea vor trebui să devină atributele noastre comune, așa cum **utilizarea calculatorului**, **cunoașterea unei limbi straine** sau **certificatul profesional** ne vor fi "prieteni" alături de care ne vom putea clădi un viitor mai bun.

Este foarte important în prezent să fim conștienți de importanța cunoașterii unei limbi strine. Pe plan profesional te propulsează în carieră. În orice domeniu se cere cunoașterea unei limbi străine, iar o a doua sau chiar a treia este considerată un avantaj. În plan personal, cunoașterea unei limbi străine crește stima de sine, te face mai împlinit/ă și chiar este esențială dacă vorbim de călătoria în străinătate.



Referințe:

1. Elena Popa, *Predarea și învățarea limbilor străine cu ajutorul mijloacelor informatice*
2. Lector univ.dr. Cristina Prisecaru, *Avantaje și dezavantaje ale utilizării IT&C în predarea limbilor străine*
3. Sarah Catherine K. Moore – Center for Applied Linguistics, *Uses of Technology in the Instruction of Adult English Language Learners*

MATERIALUL FORMEI MUZICALE ȘI ROLUL SĂU ÎN ALCĂTUIREA TIPARULUI MUZICAL

LICEUL DE ARTĂ RÂMNICU VÂLCEA

Profesor BĂRBUȘ LILIANA

Vorbind în mod general materialul muzical este sunetul muzical (cel produs de vibrațiile formate din sursa umană sau mecanică).

Materialele formei muzicale vor fi îndeobște :

melodia

armonia

ritmul

polifonia

tot ceea ce ține de aceste noțiuni constituindu-se într-un „subsol muzical” care este dat de sistemele de sunete (scările) în care se organizează :

Găsim sisteme : - prepentatonice

- pentatonice

- hexatonice

- heptatonice

sisteme care trec dincolo ajungând până la dodecafonie (12 sunete cromatice) și chiar la subdiviziunile sunetului (Alois Haba , compozitor ceh, 1893 – 1973 a scris „*Bazele armonice ale sistemului prin sferturi de ton*, Praga 1922).

Melodia – este și rămâne până astăzi elementul cel mai important în construirea formelor, deoarece ea este aceea care dă *conturul formelor* (asemenea desenului în pictură).

Cu ajutorul melodiei se pot determina morfologic și stilistic diferitele elemente ale formei.

Morfologia formei : - este modul de îmbinare a strofelor și modul de constituire a fiecărei strofe raportată apoi la întregul formei.

Structura formei : - se referă la cele mai mici elemente, cele mai scurte grupări de sunete din cadrul unei părți, sau a totalităților părților formei, și care de asemenea vor avea influență asupra tiparului muzical luat în întregime.

Melodia poate fi determinată în ansamblul formelor prin caracteristicile ei care depind de :

- sursa sonoră (care ne arată melodii vocale sau instrumentale), de

- caracterul general al melodiei raportat la elementele de structură care o compun și care dau diferite categorii și stiluri de melodie.

Melodia vocală are drept calitate esențială vocalitatea, adică posibilitatea intonării corecte și sigure de o anumită categorie de voce (sopran, mezzosopran, tenor, bas) și va avea deci: - un ambitus mai restrâns

- o ritmică simplă
- cromatica în general săracă
- preferințe pentru diatonie

Melodia instrumentală având instrumentalitatea drept calitate esențială se distinge prin: - ambitus mare

- ritmuri complicate
- posibilități nelimitate în intonarea cromatică
- aspecte de melodicitate de largă respirație

Din punct de vedere al ambitusului și al grupărilor ritmice și intervalice, orice melodie se împarte în următoarele categorii:

1. *Melodia recitată* (recitativ) – prezentă în recitativul de operă, în recitativul de baladă, în psalmodii (gr. *psalmodie* – cântarea unui psalm într-o manieră monotonă, pe un singur „ton” („*recto tono*”). Psalmodia urmează regula consacrată a păstrării tonului de recitare, îmbogățit însă printr-o prefigurare a sunetelor apropiate.)

- cu un ambitus restrâns
- cu preferința ca pe o sigură notă muzicală să se situeze cât mai multe silabe.

2. *Melodii cu un ambius mai pronunțat* – în care intră și grupări ritmice – melodice bine conturate (exemplele le găsim în temele de fugă ale lui Johann Sebastian Bach)

3. *Melodii având curbe melodice foarte pronunțate* – specifice mai ales muzicii instrumentale, desfășurându-se pe ambitusuri largi, având o bogată configurație ritmică – melodică (exemple de acest tip întâlnim în temele de sonate și simfonii ale lui L.v. Beethoven: Simfonia I – a op.21 Do major, Sonata op.2 nr.1 pentru pian, Sonata pentru pian op.57 „Appassionata”)

Mișcările melodiei (tipuri melodice) – reprezintă cele mai simple posibilități de mișcare a sunetelor, reduse la esențialul absolut, sunt următoarele:

a. mersul treptat



b. oscilația – inferioară



- superioară



c. circuitul melodic



Din mersul treptat pot lua naștere:

fragmente de scară melodică

salturi melodice

repetarea aceluiași sunet

Melodia în general prin mișcările pe care le execută sunetul ei formează un fel de circuit , așa – zis „*cursus melodic*”.

Acesta este vizibil mai ales în acele melodii unde mișcarea sunetelor se bazează pe valori mai mari, sau pe durate indefinite date de vorbire. Deci :

- melodiile populare

cântarea gregoriană

cântarea bizantină

care vor aduce cursuri melodice care se caracterizează printr-un fel de arc ondulat care pornește de la un sunet anumit – ajunge undeva la un punct culminant, după care tot în valuri, uneori brusc revine la același punct final.

Punctul maxim al înălțimii sunetelor dintr-un curs numit „*climax*” este pregătit și rezolvat în interiorul cursului muzical.

Fazele unui curs melodic vor fi :

Intonația (a finalei de modulație)

O serie de valuri ale melodiei cu posibile cezuri interne

Pregătirea „*climaxului*”.

Intonarea „*climaxului*”

Rezolvarea tensiunii, fie printr-o coborâre abruptă, dar de cele mai multe ori tot o coborâre în valuri.

Pregătirea intonării notei final

Nota finală.

În cadrul formei muzicale legile cursului melodic acționează într-un mod similar.

În fiecare formă muzicală mică sau mare se vor găsi:

- o frază de început de pregătire a tensiunii,
- o frază de mijloc care aduce și rezolvă tensiunea și
- o frază de sfârșit, unde totul se liniștește pregătindu-se intonarea acordului sau notei finale (concluzia).

Există și „*climaxuri*” *inverse* , inferioare la romantici (exemple întâlnim și la L.v. Beethoven – Simfonia a V-a op.67 ;

L.v. Beethoven - Simfonia a IX-a op.125, re minor ;

P.I. Ceaikovski – Simfonia a VI-a op.74, si minor „*Patetica*”)

În muzica instrumentală vom afla două mari categorii de melodii conform construcției interne, intervalicii, și ritmicii acesteia.

A. Melodia energică – este una care prin calitățile și denumirea ei ne arată o desfășurare continuă de energie sonoră în urcare și scădere. Calitățile acesteia sunt:

- a. - lipsa grupărilor ritmico – melodice (desfășurări în valori mici)
- b. – asimetrie generală
- c. – preferințe pentru desfășurări în scară
- d. – existența uneori a polifoniei latente

Exemple de acest tip sunt „*Invențiunile*” ale lui Johann Sebastian Bach (Invențiunea la 2 voci în do minor , Invențiunea la 3 voci în Do major)

B. Melodie periodică – care se caracterizează prin :

- a. – grupări ritmico – melodice
- b. – simetrie internă
- c. – metrul dobândește o importanță de prim rang
- d. – uneori poartă latent anumite armonii

e. – cadențele melodice și armonice dobândesc importanță mare delimitând părțile simetrice

Exemple :- Joseph Haydn . Simfonia „Surpriză” nr.94 în Sol major PII

- muzica de dans
- diferite arii cantabile.

Putem concluziona că există în cadrul discursului muzical mai multe nivele structurale care se interrelaționează putând face o delimitare după Livia Teodorescu Ciocănea (*Tratat de forme și analize muzicale*, Ed. Muzicală, 2005) astfel:

nivelul de suprafață al evenimentelor ritmico- melodice

nivelul de profunzime al structurilor armonice

nivelul macro – structural al construcției formei muzicale.

Nivelul de suprafață - fiind nivelul detaliilor, al configurațiilor melodice și ritmice, se realizează după regulile de construcție melodică fiecărei orientări stilistice.

Nivelul de profunzime al structurii armonice - fiind cel care propulsează o lucrare muzicală prin acumulările sau detensionările determină articulațiile formei, în care cadențele armonice reprezintă punctele de articulație dintre nivelele de structură ale formelor, astfel încât procesul armonic putând fi considerat o forță centrifugă a discursului muzical.

Nivelul macrostructural - este rezultatul întrepătrunderii celor două nivele amintite anterior, și care se inter- condiționează și generează imaginea de ansamblu.

Se poate afirma cu certitudine că există un raport între „evenimentele” de suprafață ale discursului muzical – evenimente ce se percep ca detalii – și „evenimentele” din planul armonic. un exemplu elocvent este interdependența dintre planul orizontal al desfășurării melodice și planul vertical, armonic specific muzicii tonale.

Ca exemplu putem oferi :

L.v. Beethoven – „*Sonata luni*” op.27 nr.2 – Quasi una Fantasia , PI în care introducerea prezintă doar o structură armonică figurală , peste care se suprapune un plan melodic distinct , de suprafață care este derivat și ancorat în structura armonică. Desfășurarea melodiei combină cele două planuri având o scriitură de monodie acompaniată.

Fr. Chopin – „*Studiul op.25 nr.1*” în la b Major – are un relief melodic bine încorporat în procesul armonic, al cărui contur al figurației armonice creează un contrast între planul melodic și cel armonic.

G. Enescu – *Suita în stil vechi op.3* – prezintă trei tipuri de scriitură: a.) acordică de tipul coralului; b.) polifonică la 2 voci; c.) figurație melodico – armonică, densă, cromatizată.

Bibliografie

- Chailley.J – Essaie sur les structures mélodiques, în „Revue de musicologie, décembre 1959
- Herman. V - Originile și dezvoltarea formelor muzicale Ed.Muzicală București 1982
- Herman V. - Bazele teoretice ale studiului formelor muzicale. Ed.Muzicală București 1982
- Hodeir .A - Formele muzicii Ed. Casa de Editură Grafoart 2007
- Teodorescu – Ciocănea Livia - Tratat de forme și analize muzicale Ed. Muzicală București 2005
- XXX Dicționar Enciclopedic, vol.II, Ed. Univers 2004
- XXX Dicționar de termeni muzicali Ed. Științifică și enciclopedică București 1984

MATEMATICĂ DISTRACTIVĂ

Prof. PLEȘEA ADINA CRISTINA

Liceul Tehnologic ” Căpitan Nicolae Pleșoianu”, Rm. Vâlcea

Un matematician francez a scris prima regula a comunicării:”O teorie nu este completă până când nu o puteți explica primei persoane pe care o întâlniți pe stradă”.

Numărul mare de ore pe care elevul îl petrece în școală îi scurtează timpul liber precum și cel pe care trebuie să-l aloce studiului individual indispensabil pentru pregătirea lui la disciplina matematică.

Ce ne facem?

Cum ne ajutam elevii?

Cum rezolvam aceasta problema?

Trebuie identificate cele mai creative metode pentru a crește gradul de atractivitate a matematicii!

Caracterul de problema prezintă doar acele sarcini didactice ce conțin o anumită dificultate cognitivă și a căror rezolvare necesită o activitate de cercetare. Problema didactică este definită ca interacțiune cognitivă între subiectul și obiectul cunoașterii (Miron Ionescu, Vasile Chis, 1992), interacțiune ce prezintă următoarele caracteristici:

a) Pentru elevi problema reprezintă o dificultate cognitivă, care necesită un efort de gândire pentru a putea fi depășită;

b) Situația le stârnește interesul, le provoacă o anumită încordare intelectuală și le declanșează o trebuință de cunoaștere, care mobilizează la efort;

c) Există lacune în sistemul de cunoștințe al elevului, golul urmând să fie umplut prin rezolvarea problemei;

d) Activitatea elevului este orientată către înlăturarea zonei de incertitudine(necunoscutul), prin descoperirea de cunoștințe noi și de procedee de acțiune;

e) Soluționarea problemei se bazează pe experiențe și cunoștințele dobândite anterior de către elevi

Rezolvarea de probleme este reprezentativă pentru stadiul actual al “științei predării”. Algoritmul său ne este oferit de către David P. Ausubel și Floyd G. Robinson(1981) o secvență de

instruire problematizată, ce poate fi organizată pentru o activitate individuală sau pe grupe de elevi, cuprinde în structura sa următoarele momente principale:

- a) prezentarea problemei și analizarea ei;
- b) formularea ipotezei, atât în ceea ce privește soluția ce se va obține, cât și în ceea ce privește calea de urmat;
- c) elevii reflectează asupra elementelor cunoscute, analizează, sintetizează, descoperă corelații și efectuează raționamente pentru a descoperii elementele care lipsesc;
- d) elaborarea soluției și evaluarea ei; dacă activitatea a fost organizată pe grupe, se procedează la comparare a rezultatelor.

Apariția unor noi medii de informare în masă (unde cele audiovizuale sunt cele mai importante – televiziunea și internetul, spre exemplu), profesorul poate crește interesul elevului prin crearea de lecții mai atractive. Lakhani(2008) ne aduce în atenție modelul mitului care parcurge următoarele etape:

1. *Cârligul* cu care “agatam” atenția elevilor prin identificarea în lecție a elementului antrenant (chiar dacă acest element nu este în ordinea din manual) *Cârligul* este elementul care le întărește convingeri deja existente.

2. *Conflictul* – profesorul creează cu intenție un moment antagonic pentru ca elevul să se implice în profunzime, acesta va încerca să înțeleagă, se va implica în demersul didactic, va urmări cu mult mai mare interes firul logic al lecției.

3. *Revelația* – elevului i se oferă cheia de dezlegare, profesorul îl lasă să descopere progresiv modul în care se demonstrează anumite elemente de teorie sau cum se rezolvă diferite probleme cu caracter practic sau pur teoretice până la un moment “revelator” cum ar fi de exemplu utilizarea metodei brainstormingului.

4. *Un element important este gradul în care cadrul didactic crede el însuși în ceea ce transmite.*

5. *Concluzia* este elementul care completează fericit implicarea emoțională a cursanților și dorința acestora de acțiune.

De ce este important să facem informațiile cât mai atractive? Pentru că altfel eficiența procesului instructiv educativ tinde să scadă dramatic.

Poate fi matematica și distractivă? Orice domeniu, cât de riguros, are și aspecte mai puțin formale – iar matematica nu este, din fericire, o excepție. Matematica este considerată, în general, una din disciplinele dificile, un „instrument de tortură”, în care problemele sunt asemenea unor obstacole în cursa elevilor în acest domeniu, fiind la îndemâna oricui. Elevii privesc de multe ori

cu teamă exercițiile și problemele. Punerea unor exerciții și probleme într-o formă distractivă, prezentarea lor într-o manieră nostimă, veselă îi va face pe elevi să abordeze matematica cu zâmbetul pe buze, fără crispare, ajutându-i astfel să asimileze numeroase noțiuni matematice și să înlăture barierele care făceau din matematică o disciplină greu accesibilă. Văzută astfel, matematica devine o „matematică distractivă”, în care totul este o invitație la joc, distracție, amuzament, învățându-i pe elevi să caute mereu soluții, să-ți pună întrebări, să-și imagineze căi diverse de rezolvare a exercițiilor și problemelor. Elevul devine interesat, iar activitățile de mare dificultate sunt efectuate fără trăirea subiectivă a efortului, ei angajându-se total în acțiune și căpătând tot mai multă siguranță și tenacitate în răspunsuri. Elevul, sătul de ora de matematică obișnuită, dorește să iasă din tiparul „șablon” al unei ore de matematică și să învețe „și în alt fel ” matematică. Orele de matematică distractivă constituie o destindere psihică și mentală, stârnind totodată interesul și curiozitatea de a afla cât mai multe lucruri. Elementul de joc, care face ca matematica să fie recreativă, poate lua diverse forme: o enigmă, un truc, un paradox, o eroare logică sau pur și simplu matematică, cu unele trăsături curioase sau amuzante. Există multe asemănări între joc și matematică. Pentru că, oare ce altceva este un joc, decât o suită nedeterminată de probleme de rezolvat, în funcție de condițiile date? Și la urma urmelor ce altceva este matematica, decât o rezolvare de enigme? Și ce altceva este știința, dacă nu un efort sistematic de a da răspunsuri la enigmaticele pe care ni le propune natura?

Misterioasă și fermecătoare, satisfăcând nevoia universal umană de distracție, matematica „distractivă” ține de frumosul pur, de cea mai profundă trăire omenească – misterul. Iar interesul multor minți luminate ale lumii pentru jocul matematic nu este greu de înțeles, deoarece gândirea creatoare care se dăruiește unor astfel de subiecte este de aceeași natură cu tipul de gândire care duce la descoperirea în știință. Exercițiile și problemele de matematică distractivă pot fi folosite cu succes în captarea atenției și pe tot parcursul unei activități didactice, dar și cum se întâmplă în ultima vreme, ca o disciplină opțională. Prin astfel de activități îl educăm pe elev să gândească ca și cum el însuși ar fi acela care descoperă adevărul, cultivându-i curiozitatea științifică, preocuparea pentru descifrarea necunoscutului.

Exemple

1. Avem două zaruri unul alb(A) și altul roșu(R) . Fiecare zar are șase fețe numerotate (1,2,3,4,5,6). Scrieți câteva combinații ale celor două zaruri în așa fel încât suma celor două fețe de deasupra să fie 7.

2. O fetiță își ducea cârdul de găște la pășune. O găscă mergea înaintea altor două, alta între două și alta în urma altor două. Câte găște erau în cârd?

3. Câte pastile a luat bunica, știind că doctorul i-a prescris ca în primele cinci zile să ia câte trei pastile pe zi, în următoarele trei zile câte două pastile pe zi, iar în următoarele două zile câte o pastilă pe zi și în ultimele 6 zile câte o jumătate de pastilă pe zi?

4. Când are omul tot atâția ochi câte zile dintr-un an?

5. Câte tăieturi sunt necesare pentru a împărți o bucată de pânză lungă de 10m în fâșii de câte 2m?

6. Ceasul bunicului rămâne în urmă la fiecare 3 ore, câte 2 minute. Bătrânul își potrivește ceasul după radio, la ora 21.00. Dacă nu-l mai potrivește, ce oră va arăta ceasul bunicului după 3 zile?

Curiozități matematice

Un număr este PERFECT dacă suma S a divizorilor săi (exceptând numărul însuși) este egală cu numărul dat N . Dacă $S > N$, atunci numărul este SUPRAPERFECT, iar dacă $S < N$, numărul este IMPERFECT.

** Exemple de numere perfecte:

6 = 1 + 2 + 3;

28 = 1 + 2 + 4 + 7 + 14;

496 = 1 + 2 + 4 + 8 + 16 + 31 + 62 + 124 + 248.

** Exemple de numere supraperfecte:

12 < 1 + 2 + 3 + 4 + 6;

18 < 1 + 2 + 3 + 6 + 9;

20 < 1 + 2 + 4 + 5 + 10.

** Exemple de numere imperfecte:

14 > 1 + 2 + 7;

16 > 1 + 2 + 4 + 8;

22 > 1 + 2 + 11.

În anul 230 î. Hr. Eratostene din Cyrene (275 - 195 î. Hr.) dezvoltă o metodă de determinare a tuturor numerelor prime mai mici decât un număr dat: Ciurul lui Eratostene.

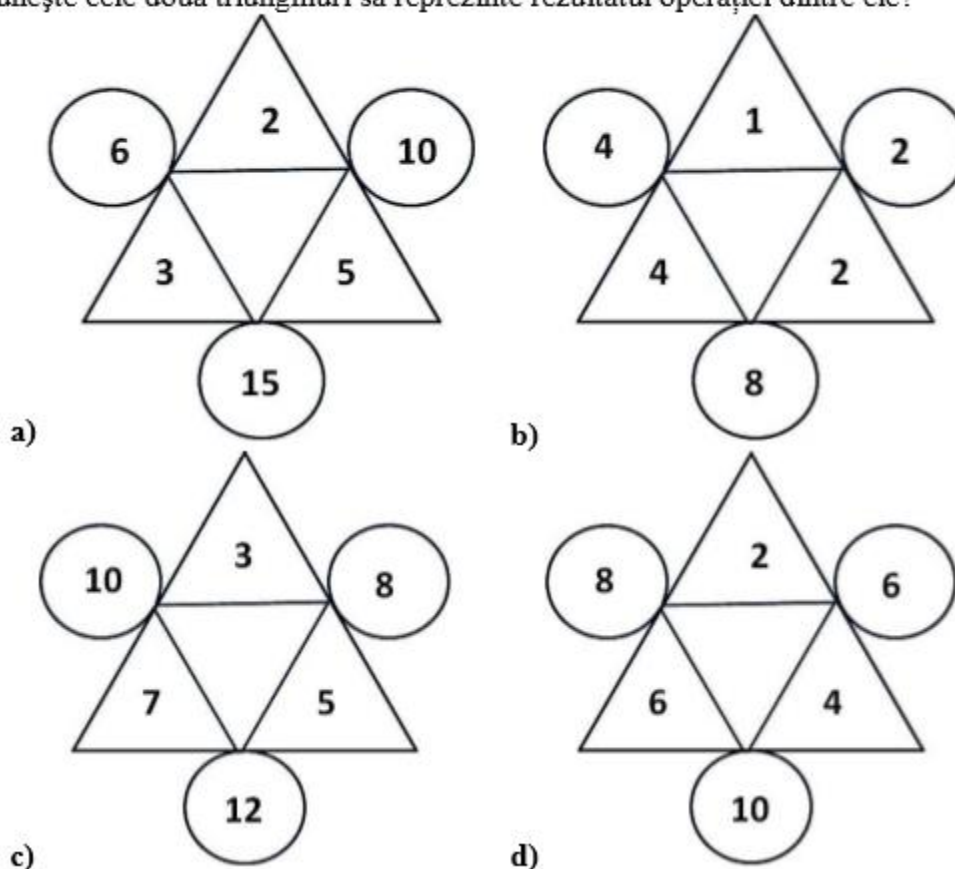


Două numere naturale cu proprietatea că fiecare dintre ele este egal cu suma divizorilor celuilalt, excluzându-se numerele, se numesc numere prietene.

Primele doua au fost găsite de PITAGORA: 220 si 284. Până în secolul al XVII-lea nu a fost cunoscută nici o altă pereche de numere prietene. In 1636, FERMAT a găsit o nouă pereche:

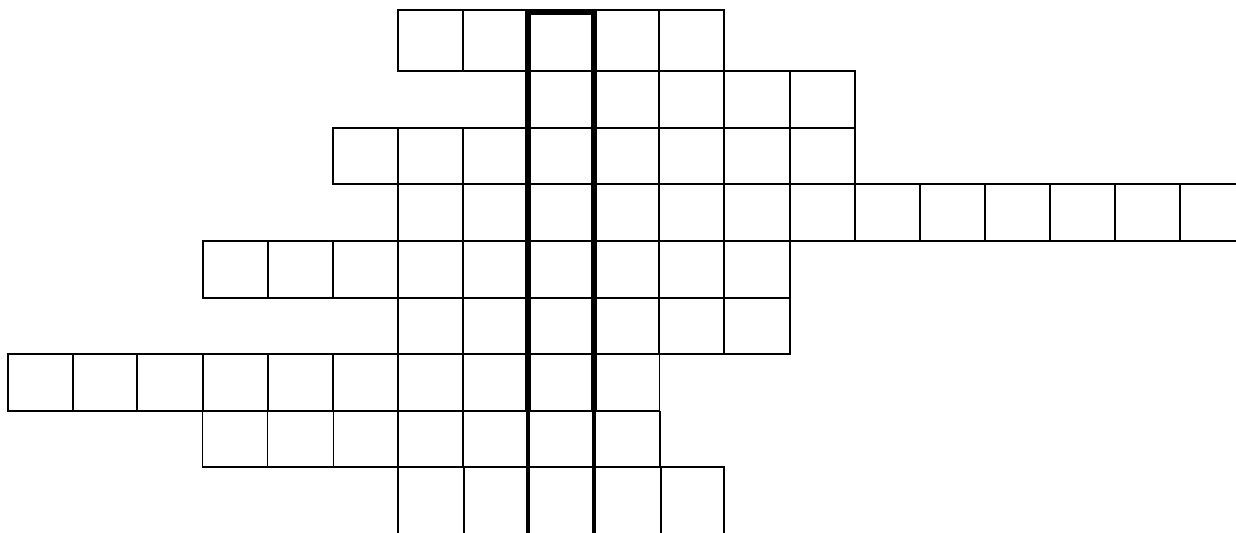
17296 si 18416. Doi ani mai târziu, DESCARTES a determinat a treia pereche: 9363584 si 9437056.

Ce semn de operație punem în triunghiul din mijloc, astfel încât numerele din cercul care unește cele două triunghiuri să reprezinte rezultatul operației dintre ele?



Problemele și exercițiile propuse sunt exerciții de „gimnastică a minții” care captează prin frumusețea conținutului și a formei. Departe de a fi simple jocuri astfel de activități reprezintă momente de efort concentrat, elevul trebuind pe rând să recepționeze mesajul și să îl înțeleagă, să interpreteze datele, să gândească și să aleagă calea cea mai exactă de a acționa, să se concentreze la maximum pentru a efectua ce i se cere. Astfel, matematica dezvoltă gândirea creatoare a elevilor, contribuie la dezvoltarea spiritului de observație, a memoriei, a judecății logice, a istețimii, pregătindu-i pe aceștia să rezolve probleme de viață pur și simplu.

REBUS MATEMATIC



Figură geometrică alcătuită din 2 semidrepte cu aceeași origine.

Instrument geometric

Instrument care ajută la măsurarea unghiurilor.

Unghiuri care au împreună măsura de 90° .

Unghiuri care au vârful comun, o latură comună și celelalte 2 laturi sunt de o parte și de alta a laturii comune.

Element al unui unghi.

Semidreaptă situată în interiorul unui unghi, care-l împarte în 2 unghiuri congruente.

Unghiul cu măsura de 180 grade.

Unghiul cu măsura de 90 grade se numește unghi...

Pătrate magice

A. Cu 7 numere prime:

B. Cu 6 numere prime:

1	1	2	5
	7	3	1
1	2	3	5

1	2	1	1
	7	5	3
7	1	9	1

9	1	1	9
	3	3	1
7	1	5	1

8	1	5	1
	7	2	1
1	1	9	1

Aici este prezentat cel mai mic pătrat magic 3 x 3 cu toate elementele numere prime:

7	1	1	4
9	8	9	5
1	7	5	01

NUMERE INTERESANTE

Sunt un **pătrat perfect** din moment ce sunt egal cu $11 \cdot 11$, dar este și altceva interesant la mine. Ce anume ?
.....

121

Sunt **număr prim** din moment ce singurii mei divizori sunt 1 și 13, dar am și altă proprietate pe care nu toate numerele prime o au. Care este aceea ?
.....

13

Eu sunt egal cu $4 \cdot 4 \cdot 4$, adică sunt un **cub perfect**; dar sunt, de asemenea, și un
Asta mă face de două ori interesant !

64

Folosim tabelul din dreapta pentru a investiga unele numere interesante, de trei cifre.

Exemplu: 169

Pătrat perfect ($169=13 \cdot 13$)	⇒ 7 puncte
Suma cifrelor ($1+6+9=16$) mai mare decât 14	⇒ 4 puncte
Număr impar	⇒ 2 puncte
Trei divizori (1, 13, 169)	⇒ 3 puncte

TOTAL: 16 puncte

Număr prim	15 puncte
Cub perfect	10 puncte
Pătrat perfect	7 puncte
Suma cifrelor mai mare decât 14	4 puncte
Număr par	3 puncte
Număr impar	2 puncte
Pentru fiecare divizor	1 punct

- 1) Alege numere de trei cifre și calculează-le punctajele de numere interesante.
- 2) Poți găsi un număr de trei cifre care să aibă punctajul mai mare de 30 ?
- 3) Care este punctajul maxim pentru un număr prim de trei cifre ?

Sudoku

	1		2	7				
	6	7		5	3			
					9		5	7
1	7				6		2	8
		3		2		4		
2	8		3				6	9
8	4		5					
			8	3		5	9	
				6	7		8	

http://1sudoku.com n° 17389 - Level Easy

Solutions :

5	1	8	2	7	4	9	3	6
9	6	7	1	5	3	8	4	2
4	3	2	6	8	9	1	5	7
1	7	5	9	4	6	3	2	8
6	9	3	7	2	8	4	1	5
2	8	4	3	1	5	7	6	9
8	4	1	5	9	2	6	7	3
7	2	6	8	3	1	5	9	4
3	5	9	4	6	7	2	8	1

http://1sudoku.com n° 17389 - Level Easy

BIBLIOGRAFIE

1. Pragmatica predarii – Activitatea profesorului între rutina si creativitate – Ion Albulescu
2. Creativitate si inteligenta emotionala – Mihaela Roco
3. Profesorul de succes - Ion Ovidiu Pânisoara; editura Polirom; ianuarie 2009

STRUCTURI LEXICALE COMUNE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Prof. SITARU PĂUNA MIHAELA MARIA

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Băbeni

Jud. Vâlcea

Rezumat

În perioada preșcolarității vocabularul copilului se îmbogățește de la 700-800 de cuvinte la vârsta de 3 ani până la aproximativ 4000 de cuvinte la 7 ani. În perioada preșcolară, copilul își însușește lexicul de baza al limbii române, fiind apt să comunice cu cei din jur. Copilul recurge mai mult la cuvinte cu conținut concret, cel mai adesea, legat direct de realitatea imediată. De aceea, în vorbirea copilului preșcolar predomină substantivele și verbele, adjectivele care arată însușiri perceptibile vizual, auditiv, tactil, și mai puține pronume și numerale care, în esență sunt substituenți de nume și a căror semnificație e mai greu de înțeles.

În perioada preșcolarității vocabularul copilului se îmbogățește de la 700-800 de cuvinte la vârsta de 3 ani până la aproximativ 4000 de cuvinte la 7 ani. În perioada preșcolară, copilul își însușește lexicul de baza al limbii române, fiind apt să comunice cu cei din jur. Copilul recurge mai mult la cuvinte cu conținut concret, cel mai adesea, legat direct de realitatea imediată. De aceea, în vorbirea copilului preșcolar predomină substantivele și verbele, adjectivele care arată însușiri perceptibile vizual, auditiv, tactil, și mai puține pronume și numerale care, în esență sunt substituenți de nume și a căror semnificație e mai greu de înțeles.

Vocabularul copiilor de vârsta preșcolară cuprinde: substantive comune, substantive proprii, adjective, numerale cardinale și ordinale, verbe, adverbe, prepoziții, conjuncții.

În procesul însusirii diferitelor cuvinte, se va asigura legătura permanentă dintre acestea și obiecte, ființe, acțiuni, fenomene, persoane, copiii fiind deprinși să le folosească în vorbirea curentă, în exprimarea impresiilor personale.

În lexicul copiilor cel mai adesea întâlnim substantive comune. Exemplu de substantive comune frecvent folosite: mama, tata, sora, frate, bunic, pâine, carne, lapte, brânză, apă, măr, banană, masă, scaun, etc. copii denumesc în sens larg obiecte cu care vin în contact direct acasă și la grădiniță.

În vocabularul lor copii folosesc și substantive proprii care denumesc numele lor (Alina, Alexandru, Mihai, Maria), al fraților, al părinților, nume ale unor orașe din țară, numele țării.

În lexicul copiilor preșcolari se constată și folosirea diferitelor adjective. Accentul cade pe însușiri privind culoarea (roșu, galben, verde, albastru, alb, negru), pe raporturi dimensionale (mare, mică), pe însușiri gustative (dulce, acru), olfactive, pe calități morale (leneș, harnic, mincinos).

Copii preșcolari folosesc și pronumele personal (eu, tu, el, ea), pronumele de politețe (dumneavoastră), dar în sens mai restrâns. Exemplu: "*Tu mi-ai dat mingea.*"

În lexicul copiilor se constată că aceștia utilizează atât numeralele cardinale, cât și cele ordinale (unu, doi, trei, primul, al doilea, al treilea). În joc, copilul verbalizează acțiunea (*Eu îți dau o păpușă, două mașini*, sau: *Îți dau prima mașină, a doua păpușă*).

În vocabularul copiilor sunt și cuvinte care denumesc acțiuni (verbe). Accentul cade pe acțiunile copilului în familie, la grădiniță, pe stradă, pe acțiunile adultului și ale animalelor cunoscute. (*câinele latră, câinele roade un os, câinele stă la pândă*) sau *Eu mă joc; Eu voi fi doctor*) (exemplu din vorbirea copiilor).

Copii folosesc cuvinte și adverbe referitoare la locul unde se petrece acțiunea, la timpul când se desfășoară. Aceste cuvinte folosite de copiii preșcolari sunt achiziții ale propriului vocabular.

La sfârșitul perioadei preșcolare copilul stăpânește formele gramaticale și, în general, le folosește corect în vorbirea sa.

Atât vocabularul cât și structura gramaticală sunt însușite de copii în mod practic în procesul viu al comunicării ascultând vorbirea celor din jur.

Preșcolarul "*nu învață*" regulile gramaticale ca atare, nu cunoaște definiția lor, nu știe ce este substantivul, adjectivul, verbul, adverbul, dar respectă în vorbirea sa regulile principale de modificare și îmbinare a cuvintelor în propoziții.

În general, preșcolarii reușesc să alcătuiască propoziții simple și dezvoltate; alcătuiesc propoziții în care să folosească substantive în cazul genitiv ("Coșul este al Scufiței Roșii"); folosesc substantive la singular și plural; folosesc corect verbele cunoscute la timpul prezent, imperfect - eu mâncam, perfect compus - eu am mâncat și la viitor; alcătuiesc corect propoziții și fraze folosind acordul între părțile principale și secundare ale propoziției (acordul dintre subiect și predicat, acordul dintre adjectiv și substantiv, acordul dintre subiect și atribut, acordul dintre predicat și complement).

Copii de vârstă preșcolară reușesc să realizeze acordul logic al subiectului cu predicatul. ("Băiatul se joacă."); acordul dintre substantiv și adjectiv ("Cana are culoarea galbenă.")

Practica pe care o desfășor la clasă mi-a permis să constat că sunt și preșcolari care nu fac acordul adjectivului cu substantivul în gen și număr. Preșcolarii pronunță corect substantivele la singular și plural (*floare - flori, om - oameni, caiet - caiete*, etc.)

Unii dintre copiii de vârstă preșcolară folosesc corect substantivul în cazul genitiv, la alții însă am constatat lacune în vorbire. Exemplu din vorbirea copiilor: "*Morcovul este hrana iepurașului.*"; "*Aluna este hrana veveriței.*"

Copiii își însușesc în mod organizat regulile gramaticale și întreaga bogăție semantică și stilistică a limbii materne. Premisele unei comunicări verbale corecte și complexe pot fi asigurate încă de la grupa mică.

Bibliografie

1. Cerghit I., *Perfecționarea lecției în școala modernă*, EDP, București, 1985
2. Montessori M., *Descoperirea copilului*, EDP, București, 1977
3. Verza E., - *Conduita verbală a școlărilor mici*, EDP, București, 1973

VALORIFICAREA SURSELOR ÎN CADRUL ORELOR DE ISTORIE

PROF.MARCU CORINA-IONELA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu”

Jud. Vâlcea

La începutul secolului XXI, învățământul românesc se confruntă cu provocările unei societăți aflate în plină tranziție: trecerea de la naționalism la europenism și universalism, de la prejudecăți etno-rasiale la toleranță, de la educație formală la cea non-formală și permanentă, de la dictatură la democrație. Astfel, monopolul informației nu mai este deținut de către școală - ca și unic emițător de educație, fiind concurată serios de mass-media, internet, mediul familial. Învățarea începe să devină multidimensională, iar obiectul și procesul învățării conține un valoros potențial formativ-educativ. Accentul în acest proces se pune pe implicarea elevilor în formarea judecății individuale, a simțului de răspundere, raportându-se la particularitățile personale, la experiența lor de viață, la posibilitățile și motivațiile lor reale.

Schimbările la nivel european și universal au influențat statutul istoriei ca disciplină predată în școală, rolul acesteia devenind mai important întrucât se consideră că modul în care istoria este predată are consecințe pe termen îndelungat asupra modului în care elevii înțeleg și percep atât istoria propriului popor, cât și istoria altor popoare.

Astfel, Consiliul Europei în Recomandarea 15 (2001) privind Predarea Istoriei în Europa în secolul 21 face precizări și cu privire la metodele și mijloacele de învățământ utilizate în procesul de predare – învățare a istoriei. „Faptele istorice pot fi prezentate, folosindu-se cea mai mare varietate de tipuri de materiale didactice și acestea pot fi însușite printr-o abordare critică și analitică, în special prin intermediul:

Arhivelor, deschise publicului, în special în statele din Centrul și Sud - Estul Europei, care acum asigură, ca niciodată în trecut, accesul la documentele istorice autentice;

Filmelor de ficțiune și documentare și a producțiilor din domeniul audiovizualului;

Materialelor obținute grație tehnologiei informației, care trebuie studiate în grup și individual, în care caz, profesorul joacă un rol central;

Tuturor tipurilor de muzee care funcționează în Europa din secolul 20 și a locurilor cu valoare de simbol, care permit înțelegerea mai bună de către elevi a evenimentelor recente, în special din viața de toate zilele;

Istoriei orale, cu ajutorul căreia mărturia scrisă cu privire la evenimentele recente poate deveni istorie vie pentru tânăra generație și care poate oferi puncte de vedere și perspective ale acelor care au fost uitați din izvoarele istorice”¹¹.

Studierea istoriei implică participarea activă a elevului, eliminarea expectativei și pasivității, astfel că predarea disciplinei se poate optimiza prin utilizarea frecventă a surselor istorice. Totodată, ca latură a capacității de investigare a surselor istorice, este important ca profesorul să trezească interesul elevilor și deprinderea de a cerceta independent fenomenele și procesele istorice prin selectarea relevantă a surselor în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor, accesibilitatea acestora, utilitatea surselor în atingerea competențelor, timpul alocat analizei surselor.

Sursele istorice sunt definite ca urme și produse ale activității umane realizate de autorii lor pentru a comunica informații despre faptele sau condițiile istorice sau despre natura lor¹². Ele reprezintă principalele instrumente de lucru pentru istorici, profesori de istorie și elevi, dar și calea principală de dezvoltare a competențelor specifice istoriei. Totuși, acestea nu reprezintă niște mijloace atotcuprinzătoare de cunoaștere a istoriei, deoarece interpretările realizate de diferiți cercetători sunt subiective și diferite.

Sursele istorice primare reprezintă acele materiale originale, care nu au fost supuse interpretării de către o altă persoană, precum documentele oficiale, cercetări originale, obiecte de artă, pietre funerare, scrisori, editoriale, memorii, interviuri. De asemenea, pot fi considerate drept surse primare obiectivele istorice, locurile unde s-au desfășurat evenimente importante, artefactele, imaginile, folclorul etc.

Sursele istorice secundare sunt alcătuite din informații extrase din sursele primare, interpretate de cercetător. Acestea oferă informații mai analitice și mai ample în comparație cu cele oferite de către sursele primare.

Cele două tipuri de surse prezintă elemente de diferențiere în funcție de motivele care l-au determinat pe cercetător să întocmească documentul, dacă autorul a fost contemporan cu

¹¹ Recomandarea 15 (2001) privind Predarea Istoriei în Europa în secolul 21 disponibilă la http://www.istorie-bucuresti.ro/e107_files/downloads/Documente%20scolare/Recomandarea%2015%20-2001%20-%20predarea%20istoriei%20in%20Europa%20in%20sec.21.pdf, link accesat la 10.04.2019.

¹² Gabriela Gruber, *Didactica specialității. Istorie și cultură civică*, Editura Psihomedica, Sibiu, 2009, p. 56.

evenimentul descris sau dacă documentul a fost emis în același timp cu faptul istoric prezentat sau mai târziu.

În procesul de predare-învățare, didacticienii evidențiază atât avantaje, cât și dezavantaje ale utilizării surselor istorice la clasă. Printre avantaje se numără: formarea și dezvoltarea gândirii critice, a capacității de analiză, interpretare, a capacității argumentative; dinamizarea procesului instructiv-educativ, multiperspectivitatea și multiculturalitatea abordării faptelor istorice și sociale; creșterea motivației elevilor pentru învățarea istoriei, facilitarea transferului și a diversificării cunoștințelor. Principalele dezavantaje ale utilizării surselor istorice la clasă sunt: dificultăți întâmpinate în procesul de evaluare, privind formularea itemilor, consumul de timp și utilitatea în raport cu evaluările naționale; riscul formării unor stereotipuri și clișee în înțelegerea sau interpretarea istoriei¹³.

Deoarece în cadrul orelor de istorie se pot folosi surse istorice diverse, acestea trebuie supuse unei analize detaliate. Astfel, în funcție de principalele categorii de surse istorice - obiecte, jurnale, scrisori, documente oficiale, periodice, caricaturi, postere, afișe, fotografii, tablouri - pot fi formulate întrebări precum : *În ce scop au fost realizate? Cum reflectă ele evenimentele? Sunt documente publice sau secrete? Au fost acestea supuse cenzurii? Exprimă orientări politice? Pot fi considerate materiale de propagandă?*¹⁴

Alături de sursele istorice primare și secundare, un rol important în cadrul orelor de istorie îi revine istoriei orale. Astfel, istoria orală este o extensie a artei povestitului, care înregistrează amintirile de viață și sentimentele celor ascunși de istorie, în așa fel încât aceștia sunt sprijiniți să se facă auziți, determinând interlocutorii să înregistreze experiențe personale sau despre familiile și comunitățile lor. Prin urmare, istoria orală este construită pe baza poveștilor unor oameni simpli, anonimi, fiind o metodă de cercetare a trecutului, în care obiectul principal al cercetării îl reprezintă memoria¹⁵.

La recuperarea memoriei, un rol important revine și filmului, un exemplu în acest sens fiind serialul *Memorialul durerii*, în cadrul căruia mărturiile orale sunt asociate celor vizuale, sporind valoarea acestui document inestimabil pentru memoria românească sub comunism¹⁶.

¹³ Laura Căpiță, Carol Căpiță, *Tendințe actuale în didactica istoriei*, Editura Paralela 45, Pitești, 2005, p. 126.

¹⁴ F. Adăscăliței, M. Bercea, D. Dumitrescu, L. Lazăr, M. Manea, M. Popescu, *Elemente de didactică a istoriei*, Editura Nomina, București, 2010, p. 39.

¹⁵ Narcisa Știucă, *Istoria orală – note polemice*, disponibil la http://old.unibuc.ro/prof/stiucan_a/docs/res/2011noiNSTiucan_ist_orala.pdf, accesat la 10.04.2019.

¹⁶ Toader Nicoară, *Istorie locală și surse orale*, disponibil la http://hiphi.ubbcluj.ro/Public/File/sup_curs/istorie13.pdf, accesat la 10.04.2019.

Sursele orale sprijină reconstituirea trecutului și reprezintă o modalitate de a-i determina pe elevi să intervieveze oamenii (părinții, bunicii, cunoștințele și personalitățile locale)¹⁷. Astfel, sursele de istorie orală reușesc, cel puțin la nivelul percepției elevilor, să transforme istoria într-o disciplină fascinantă, atractivă și, mai ales, interactivă. Desigur, există și dezavantaje în ceea ce privește utilizarea surselor de istorie orală: este nevoie de mult timp (analiza sursei, interpretarea ei, formularea unor concluzii); nivelul de dezvoltare psiho-intelectuală a elevilor (sunt numeroase cazurile în care elevii au dificultăți în a analiza sursa și a răspunde cerințelor formulate pentru a emite, ulterior, judecăți proprii); diversitatea surselor istorice, precum și a metodelor și instrumentelor utilizate în analiza acestora (este destul de dificil să formezi elevii astfel încât aceștia să devină familiarizați cu anumite metode și instrumente de analiză a surselor, la care contribuie în mod negativ numărul redus de ore alocate disciplinei); păstrarea unei atitudini obiective.

În concluzie, sursele istorice, fie ele scrise sau nescrise, oficiale sau orale, pot fi valorificate atât în cadrul procesului de predare-învățare, cât și în cadrul procesului de evaluare. De altfel, prin utilizarea acestora cadrul didactic poate forma competențele generale și competențele specifice prevăzute în programele școlare. Totodată, prin analiza surselor istorice, se formează valorile și atitudinile, precum: coerență și rigoare în gândire și acțiune, gândire critică și flexibilă, relaționare pozitivă cu ceilalți etc.

Sursele istorice dinamizează procesul de învățământ, transformând istoria într-o disciplină atractivă pentru elevi.

Bibliografie:

Adăscăliței Felicia, Marilena Bercea, Doru Dumitrescu, Liviu Lazăr, Mihai Manea, Mirela Popescu, *Elemente de didactică a istoriei*, Editura Nomina, București, 2010.

Căpiță, Laura, Carol Căpiță, *Tendințe actuale în didactica istoriei*, Editura Paralela 45, Pitești, 2005.

Gruber, Gabriela, *Didactica specialității. Istorie și cultură civică*, Editura Psihomedica, Sibiu, 2009.

http://hiphi.ubbcluj.ro/Public/File/sup_curs/istorie13.pdf

http://old.unibuc.ro/prof/stiuca_n_a/docs/res/2011noiNStiuca_ist_orala.pdf

<http://www.istorie-bucuresti.ro>

¹⁷ Gabriela Gruber, *op.cit.*, p. 63.

IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN SUSȚINEREA DIVERSELOR TIPURI DE LECȚII

PROF. BOLOGA CRISTIANA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu”, Rm. Vâlcea

Jud. Vâlcea

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 „pivotal 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 metodicostiințifice 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 metodele 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 *acți 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 instruirii:

- ◆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 retenției 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.

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

ROLUL EDUCAȚIEI ESTETICE ÎN SALVAREA ARTEI DE VULGARIZARE ȘI DE ÎNSTRĂINARE

PROF. MARIANA CRISTIANA

LAZĂR

Liceul de Arte „Victor Giuleanu”

Rm.Vâlcea

Județul Vâlcea

Arta nu este, așa cum vor unii, doar o atitudine nemijlocită de impresie și expresie. Ea nu este niciodată simplă stimulare, simplă exuberanță vitală, descătușare a unei sensibilități prea puternice, expresie spontană și irezistibilă. Arta constă într-o dirijare a intenției și în ajustarea expresiei la intenție: asigură intenției expresia exactă spre care ea poate tinde. Arta nu tinde numai să elibereze spiritul de sentimentul care îl presează, ci vrea să-l descătușeze chiar în sfera sentimentului. Prin acest subterfugiu, sufletul se deschide către exprimarea de sine însuși ca să-și redea sie însuși emoția, artistul trebuie să o exteriorizeze într-un fel și să devină propriul său imitator. Natura nu are valoare estetică decât atunci când este văzută prin artă tradusă în limbajul operelor familiare unui spirit modelat printr-o tehnică.

De multe ori mi-am pus problema gustului artistic al generației mele. În această epocă ce abundă de informație mă întreb cum este posibil să fim ”cuceriți” de curente anti muzicale, de non arta vizuală – plastică și film ? Este drept că din noianul de știri, publicații, video-clipuri, reviste cu fel de fel de conținuturi este greu să faci o selecție, să sortezi totul și să rămâi cu adevărul gol-goluț. Este dificil fiindcă poate sunt mult prea tânăr să am păreri proprii, dar, consider că am primit o educație bună și că gusturile mele nu au fost alterate de modă. Sunt eu un conservatorist, urmaș al familiei și al ideilor despre frumos ? Sunt eu depășit sau chiar învechit ? Nu pot să elucidez aceste probleme ale generației mele dar poate mă voi lămuri pe mine.

Pornind de la enunțul titlului, trebuie să precizez problematica deschisă de acesta și să elucidez semantica lui. Astfel, utilizând definițiile “Dicționarului de Pedagogie” constat că educația (lat. Educatio-“creștere”, „educație”; de la educo, - are – “a crește”, “a instrui”, ”a forma” și verbul educo, - ere – “a scoate din “ – avea câteodată sensul de a educa, ambele verbe fiind formate din: e -„din” și duco, - ere – „a scoate” , „a duce” – educația fiind; “a scoate din starea de

natură „) înseamnă *ansamblul de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate, în vederea transmiterii și formării, la noile generații, a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de omenire până la acest moment*. Ea este *efect al activităților desfășurate în vederea formării oamenilor conform unui model propus de societate și un proces prin care se formează, se dezvoltă și se maturizează laturile fundamentale ale ființei umane: fizicul, psihicul, moralul, esteticul; cognitivul, afectivul, volitivul; o trăsătură, o funcție*. *Proces de devenire a omului “ființă de sine” (ființă umană doar ca posibilitate), în „pentru sine” (ființă umană ca realitate care își dă seama de ceea ce este, ce nevoi are și cum să acționeze eficient), estetica înseamnă atât această devenire, mijloacele, metodele, procedeele și tehnicile producerii devenirii, cât și rezultatul devenirii*. Educația se produce atât prin alții, cât și prin sine (autoeducație), totdeauna fiind prezente ambele aspecte. În același timp, educația este și un proces complex prin intermediul căruia se dezvoltă sensibilitatea estetică, înțeleasă ca aptitudine de a se recepta semnificațiile obiectului estetic - în special ale operei de artă - și, odată cu acestea, de a se resimți acea emoție amplă, senzorio - afectivo - intelectuală, care este bucuria estetică.

Educația estetică utilizează în formarea personalității potențialul educativ al frumosului artistic, social, natural. Întrucât **frumosul** se exprimă în bunuri care încorporează **categoriile estetice** (tragicul, comicul, umorul, sublimul, eroicul, grotescul ș.a.), *educația estetică este în esență un proces de asimilare prin trăire a valorilor și de exprimare a mijloacelor artistice ale personalității*. Dat fiind că perceperea frumosului implică o înțelegere emoțională, educația estetică solicită și cultivă atât registrul afectiv, cât și capacitățile intelectuale. **Obiectivele generale** ale educației estetice sunt concepute ca **educație pentru artă și educație prin artă**.

Estetica presupune deci, dezvoltarea *”simțurilor umane subiective... o ureche muzicală, un ochi care percepe frumusețea formei, pe scurt simțuri capabile de desfătări omenești, simțuri care se afirmă ca forțe esențiale umane”*; instruirea și datele istoriei artelor, constituie o instruire amplă și multilaterală.

Contactul direct cu operele de artă, pentru ca informația să devină formare, capacitatea de sesizare a acelor elemente care depășesc simpla înregistrare a unor nume, calificative, cifre sau măsurători legate de obiectele estetice și de creatorii lor, presupune **cunoașterea limbajelor specifice ale diferitelor arte**, pentru a se putea citi semnele expresive ale operelor de artă sau cel puțin inițierea (dacă nu erudiția) în cunoașterea specificității acestor limbaje, cerând dobândirea capacității de a se ridica la cunoașterea artei și a elementelor tehnice ale limbajului artistic, la

semnificațiile majore ale operelor, și anume la acelea care reprezintă un sens uman al realității incluse în structura artistică.

Estetica înseamnă formarea unui **gust estetic** menit să reacționeze spontan la creația estetică, prin aprobare sau dezaprobare și totodată formarea capacității de judecată estetică, în stare să poată argumenta preferințele pe baza unor criterii conturate de valorizare, legate de idealul estetic al aceluia care formulează judecata de valoare. Estetica este menită să-l orienteze pe contemplatorul obiectului estetic în direcția integrării bucuriei estetice în ansamblul vieții și problematicii sale umane, ideatice și emoționale, ca om aparținând unei epoci istorice determinate și unei comunități omenești, istoricește constituite. Noțiunea de estetică nu se referă numai la consumatorul de artă ci și la artist care, dincolo de aptitudinile sale native, are nevoie să lucreze asupra lui însuși, să adâncească procesul apropiării de propria sa umanitate, să mediteze la procesul său de creație, în perspectiva rezultatului acestor procese, menite să asigure o comunicare între el și cel ce-i receptează opera, să constituie un mesaj artistic finalizat.

Caracterul constructor al artei. Arta nu este, așa cum vor unii, doar o atitudine nemijlocită de impresie și expresie. Ea nu este niciodată simplă stimulare, simplă exuberanță vitală, descătușare a unei sensibilități prea puternice, expresie spontană și irezistibilă. Arta constă într-o dirijare a intenției și în ajustarea expresiei la intenție: asigură intenției expresia exactă spre care ea poate tinde. Arta nu tinde numai să elibereze spiritul de sentimentul care îl presează, ci vrea să-l descătușeze chiar în sfera sentimentului. Prin acest subterfugiu, sufletul se deschide către exprimarea de sine însuși ca să-și redea sie însuși emoția, artistul trebuie să o exteriorizeze într-un fel și să devină propriul său imitator. Natura nu are valoare estetică decât atunci când este văzută prin artă tradusă în limbajul operelor familiare unui spirit modelat printr-o tehnică.

Kitsch: este un cuvânt german intraductibil, intrat ca atare în fondul de termeni internaționali ai esteticii și utilizat pentru a desemna arta de prost gust, ca și prostul gust în general. Kitsch-ul semnifică arta-surogat, precum și toate produse artistice concepute în spiritul exploatării doar a unuia sau unora dintre grupurile de stimuli ce intră în compunerea artei: stimuli de ordin **biologic** (îndeosebi cei erotici), de ordin **etic** (sentimentalismul), de ordin **magic** ori **ludic**. El se referă la un univers lipsit de profunzime și de semnificații social-umane superioare. Alterarea gustului estetic în condițiile industrializării și comercializării producției de artă sau a celei artizanale, apare și ca un **public kitsch** cu gusturi estetice, kitsch predispus a fi receptiv la vulgaritate.

Dacă tot ceea ce am descoperit până acum este adevărat – ȘI ESTE ! cred că am înțeles cum mă pot apăra de non artă. Pot să ignor ceea ce nu mă interesează dar nu voi putea să neg existența kitsch-ului artistic. El mă înconjoară de pretutindeni: arhitectura cu turnulețe, muzica la tarabe, videoclipuri la MTV, reviste

Trebuie să găsim o cale de mijloc pentru a coabita în această lume.

Bibliografie

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*”

Nemescu, Octavian, „*Starea prezentă și viitoare a culturii. Dimensiunea interioară a sunetului*”, „I, Muzica” 3-1992 , p.7

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE ÎN CADRUL EXCURSIILOR ȘCOLARE

Prof. UNGUREANU CARMINA ELENA

Prof. ISPAS ELENA SIMONA

Școala Gimnazială Budești

județul Vâlcea

Motto: „Excursiile te învață mai mult decât zece biblioteci la un loc” (Nicolae Iorga)

Activitatea extracurriculară a unei școli permite completarea, rotunjirea și modelarea activității didactice strict desfășurată pe procesul de predare și învățare a conținuturilor programelor pe discipline. În esență această activitate reprezintă acel „altfel de educație”, nu cea legată strict de un manual, dar care contribuie uneori definitiv la completarea personalității elevilor sau descoperirea și încurajarea la ei a unor valențe și aptitudini pentru care orele efective de curs nu ne oferă timpul fizic necesar.

Valențele formative ale activităților extracurriculare sunt multiple:

elevii sunt puși în situația de a acționa, de a fi participanți direcți la diferite situații concrete de viață;

iau contact cu oameni diferiți cu alt comportament decât al învățătorului: muzeografi, actori, călugări etc.;



în cadrul concursurilor se cunosc mai bine, se descoperă pe ei înșiși;

excursia este "o lecție" în care se deschide marea carte a naturii, a istoriei patriei.

Excursia este una din activitățile extrașcolare frecvent folosită pentru cunoașterea trecutului local, național și chiar a unor zone de pe diverse meridiane ale

globului pe bază de experiență directă.

Deosebit de eficace, excursia cu caracter istoric se poate organiza în toate localitățile țării, pentru că nu există palmă de pământ românesc care să nu aibă mărturie ale trecutului dintre cele mai semnificative.



Excursia, temeinic organizată și pregătită, creează o atmosferă deosebit de favorabilă instrucției, educației, formării complete a personalității elevului.

Preferința pentru excursie, participarea lor masivă, sunt argumente suficiente pentru a demonstra că elevii sunt

însetați de a cunoaște cât mai multe lucruri noi în mod direct, că se simt deosebit de satisfăcuți și

bucuroși de a-și petrece timpul în mijlocul frumuseților naturii, că trăiesc simțiri dintre cele mai intense în contactul direct cu tezaurul de valori al înaintașilor, că, în acest cadru, prietenii și colegialitatea cunosc noi dimensiuni.

Totodată, excursia dezvoltă încrederea în marile posibilități ale omului, formează conștiința răspunderii și demnității umane.

Pentru a sărbători cei 100 de ani de când este România, printre alte activități

extracurriculare, am organizat și o excursie școlară la Alba Iulia, locul unde s-a semnat unirea.



Traseul a urmărit, în prima parte, și drumul parcurs de Mihai Viteazul, la 1599 – Valea Oltului, Monumentul de la Șelimbăr, Alba Iulia.

Călătoria a fost plăcută și plină de informații istorice care au întregit bagajul de cunoștințe al elevilor.

La cunoștințele acumulate, observațiile făcute în excursie fac apel ori de câte ori este nevoie în predarea noțiunilor de geografie, științe, istorie, în acest an școlar și nu numai.

Excursiile și drumețiile sunt deci un mijloc prin care copiii intuiesc și prețuiesc valorile culturale, folclorice și istorice ale poporului nostru, formează conduite și norme eco-civice.

Intrând în contact direct și nemijlocit cu natura, simțindu-i pulsul și observându-i frumusețile, dar și neajunsurile create uneori chiar de om, copiii devin prieteni ai naturii, iar mai târziu, adulți fiind, se transformă în protectorii ei.

Organizând cu elevii asemenea activități extrașcolare, avem posibilitatea de a contribui la dezvoltarea personalității armonioase a acestora, la dezvoltarea și valorificarea intereselor și aptitudinilor copiilor.

INDIVIDUALIZAREA ȘI DIFERENȚIEREA – MODALITĂȚI DE EFICIENTIZARE A INSTRUIRII

PROF. BECHERU RAMONA FLORENTINA

LICEUL TEHNOLOGIC FORESTIER

RM. VÂLCEA, JUD. VÂLCEA

PROF. JNV. PRIMAR BECHERU COSMIN

ȘCOALA GIMNAZIALĂ DĂEȘTI

COM. DĂEȘTI, JUD. VÂLCEA

“Instruirea diferențiată nu prezintă doar o cerință care privește doar un aspect sau altul al procesului complex de instruire sau educare a elevilor, ci un principiu general care vizează activitatea de învățământ atât ca macrosistem, cât și componentele sale, ca microsisteme. Ea constituie un imperativ al învățământului din vremea noastră și, ca urmare, trebuie concepută o veritabilă strategie de organizare și desfășurare a acesteia.”

“Principiul individualizării și diferențierii învățării exprimă necesitatea adaptării (potrivirii) dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și strategiilor instructiv-educative, atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev, cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de elevi în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate și profesionalitate.”

Principiul urmărește să asigure unitatea dintre particular și general în educație, dintre obiect și subiect al educației, dintre strategiile de educație de grup cu cele de educație individuală.

Experiența „la catedră”, stăpânirea domeniului de specialitate, pricepera de a „lucra cu copiii” sunt atribuții pe care, de cele mai multe ori, orice educator consideră că le posedă. Există chiar un foarte mare număr de profesori care nutresc convingerea că în munca lor dau dovadă de „măiestrie pedagogică”. Convingerea de a fi posesorii „măiestriei pedagogice” ni se întărește ori de câte ori unii dintre care îi instruiem obțin performanțe deosebite sau excepționale; dar ni se „slăbește” sau se „spulberă” când alții dintre elevii noștri cad victimă insuccesului la învățătură. Eșecurile lor ne apar ca rezultate fie ale incompetenței lor, fie a „lipsei de conștiințiozitate” sau a „insuficienței străduințe”. Această abordare se dovedește a fi falsă dacă se iau în considerare două lucruri evidențiate de pedagogia modernă: cei mai mulți elevi (aprox. 95-98%) din populații școlare neselectionate sunt capabili cel puțin de performanțe instructive

acceptabile în raport cu cerințele programelor de învățământ obișnuite; aptitudinile pedagogice excepționale care intră în componența ”măiestriei pedagogice” (sau ”harului didactic”) sunt extrem de rare (apar aproximativ o dată la un milion de educatori).

Proiectarea instruirii diferențiate implică luarea în considerare a unor variabile. Educatorul creativ și eficient care practică instruirea diferențiată raportându-se strict la programa analitică oficială, nu poate neglija întrebări precum cele de mai jos și răspunsurile lor:

Ce vor învăța doar mai puțini elevi?

Ce vor învăța câțiva elevi?

Ce vor învăța cei mai mulți elevi?

Aceasta este modalitatea cea mai simplă de a depista că în clasa de elevi exist cel puțin trei categorii de elevi:

elevi cu ritm lent de învățare – aprox. 15%;

elevi cu ritm de învățare mediu – aprox. 70%;

elevi cu ritm de învățare rapid – aprox. 15%.

Prima tentație, cauzată de tradițiile școlare și prejudecățile este aceea de a atribui aceste fenomene unor „cauze naturale” și unor „factori endogeni” precum vestitul „coeficient de inteligență”. Este una dintre marile erori ale pedagogiei tradiționale și ale practicilor instructionale cu rădăcini în Antichitatea elină și mai ales în școlile eclesiastice medievale. În realitate, exceptând copiii speciali, care s-au născut cu unele deficiențe psihice, toți copiii considerați „normali” dispun de toate capacitățile psihice implicate în activitatea complexă pe care o numim „învățare”, sunt capabili să învețe și să obțină performanțe școlare cel puțin la nivelul unor standarde acceptabile (prestabilite sau nu prin curriculum și precizate în programele analitice ale materiilor).

E ușor – dar profund greșit – să „traducem” într-un limbaj pseudo-psihologic termenul de „mediocru” cu „elev cu QI mediu” sau termenul de „elev foarte slab” cu „elev cu QI inferior”! Dar cu riscuri enorme. Să ne imaginăm că în clasa de elevi îl întâlnim pe „molâul gimnazist Albert Einstein”. Oare l-am eticheta ca având „QI inferior”? În realitate, există „inteligențe multiple” la mai toți oamenii iar toți copiii care s-au născut normal sunt apti să învețe. Dar această afirmație poate rămâne retorică, dacă nu se caută soluții pentru depășirea numeroaselor dificultăți pe care le ridică diferențele individuale din clasa de elevi.

„Nu cunoaștem natura niciunui 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). Constituie diferențele individuale o fatalitate școlară? Desigur, nu. Tradiția europeană, care s-a impus și în școala românească organizată pe clase și lecții a impus următoarele „remedii” ale acestei presupuse „boli”: individualizarea și diferențierea.

Individualizarea învățării se poate realiza prin: învățământ particular cu preceptor sau meditator 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);
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;
inter - învățarea în microgrupuri eterogene;
programe compensatorii de ratapare și de îmbogățire:
inter - învățarea în microgrupuri fals-eterogene

În concluzie, prin instruirea individualizată și diferențiată, profesorul își poate atinge principalul scop al carierei: reușita la învățătură a tuturor elevilor săi.

Bibliografie:

Radu, T. Ion – *Învățământ diferențiat. Concepții și strategii*, EDP, București, 1978;
Bontas, Ioan – *Pedagogie*, Editura All, 1995.

IMPORTANȚA ȘI ROLUL BADMINTONULUI CA DISCIPLINĂ SPORTIVĂ

Prof. PÎRJOL VIOREL IONUȚ

COLEGIUL NAȚIONAL “MIRCEA CEL BĂTRÂN” RM. VÂLCEA

Jocul a fost adus în Europa de către cuceritorii spanioli, sub denumirea de “Indiaco” și s-a răspândit foarte rapid, nu numai în Spania, ci și în Franța, Italia și alte țări europene.

Adevăratul strămoș al jocului cu mingea de pene a apărut în Europa în secolul al XVII-lea, primind denumirea de “Jeu volant” (jocul zburător). Jocul, numit atunci “POONA” a fost practicat, pentru prima oară, sub formă competițională în Anglia. Primele competiții au fost organizate, în anul 1872, de către prințul englez BEAUFORT pe domeniul său din BADMINTON, de unde a și primit denumirea sub care s-a făcut cunoscut ulterior în lumea întreagă.

În septembrie 1893 a luat ființă primul for de specialitate – Asociația Engleză de Badminton, iar în anul 1903 au avut loc și primele întâlniri internaționale.

Pe plan internațional au loc Jocurile Balcanice (anual), Campionatele Europene, din 2 în 2 ani, (începând cu anul 1968, se desfășoară la toate cele 5 probe); din 3 în 3 ani Cupa Thomas – competiție rezervată echipelor, ce datează din 1948, desfășurându-se în cinstea președintelui I.B.F. Sir George Thomas, considerată Campionat Mondial neoficial. Din 1992, badmintonul a devenit sport olimpic la 5 probe (individual feminin, masculin; dublu feminin, masculin; dublu mixt), la Jocurile Olimpice de la Barcelona.

Profesionismul a pătruns și în această ramură sportivă, de o spectaculozitate deosebită. Pentru a păstra valorile amatorismului, s-a hotărât interzicerea participării jucătorilor profesioniști la concursurile organizate sub egida I.B.F. – ului.

Badmintonul face parte din ramurile de sport aciclice cu o coordonare complexă. Fiind o ramură de sport complex, în care sunt solicitate, practic, toate calitățile motrice la un nivel extrem de ridicat, în special cele ca viteza, îndemânarea, rezistența, precum și coordonarea și detenta, a determinat specialiștii să definească unele caracteristici ale jucătorului de performanță, ale campionului: viteza deplasărilor, viteza de execuție a procedeelelor tehnice cu micșorarea la maxim a acțiunilor pregătitoare, viteza gândirii, mărirea numărului de lovituri riscante, capacitatea de coordonare, eforturi musculare diferențiate cu un mare angajament fizic, gândirea operațională,

mobilitatea și suplețea, rezistența în regim de viteză, forța generală și specifică. Concurența la vârf este acerbă și fiecare caută mereu și cercetează atent mijloace și soluții de perfecționare a jocului și a procesului de antrenament, încercând să-și surprindă și să-și depășească adversarii. Datorită criteriilor de selecție dintre cele mai științifice și a procesului de antrenament conceput, dirijat și realizat corect, se constată apariția, în arena mondială, a unor badmintoniști bine clădiți din punct de vedere athletic, cu un randament tehnico-tactic ce pare a atins absolutul în joc, având o mare putere și abilitate de a învinge adversarii în condiții mereu schimbătoare, cum ar fi: diferența de fus orar, densitatea și importanța competițiilor, anduranța acestora, stres psihic, miza jocului, arbitrajul, precum și alte aspecte legate de bioritm și alte stări biologice ce pot apare.

Astfel, nu întâmplător, jucătorii asiatici, care au dominat și încă domină lumea badmintonului mondial, au sportivi, în general, de talii medii, dar foarte rapizi și rezistenți, cu o tehnică desăvârșită. Alături de ei, jucătorii ruși, danezi, englezi, germani și nu numai, își dispută întâietatea în arenele mondiale și olimpice, oferind un spectacol de calitate.

Marii campioni au adus stiluri și concepții noi de joc prin creșterea stabilității și eficienței acțiunilor tehnico-tactice, mai ales prin lovirea mingilor pe traiectorie ascendentă (lucru foarte dificil de realizat), a creșterii ritmului de joc, a loviturilor efectuate din săritură cu o rotație completă a trunchiului, imprimând forță în lovirea mingii și dând jocului un caracter ofensiv. Acești jucători compleți efectuează servicii variate, de mare precizie, putând aplica, în funcție de situațiile apărute în timpul jocului, o tactică de joc ofensivă, defensivă sau combinată. Stabilitatea acțiunilor tehnico-tactice mai este dată și de stăpânirea, în egală măsură, a tuturor procedeeleor și acțiunilor tehnico-tactice declanșatoare sau finalizatoare ale punctului, prin combinarea fazelor ofensive cu cele defensive.

Jocul de badminton este, deci, nu numai un joc pentru sportivii cu deosebite calități fizice și un bagaj tehnico-tactic desăvârșit, ci toate acestea pot fi puse în valoare numai în condițiile unei inteligențe deosebite de joc, execuțiile propriu-zise neavând nici o eficiență fără capacitatea de a găsi soluții concrete în condițiile de viteză și adversitate în care se desfășoară o partidă. De asemenea, anduranța competițiilor se evidențiază prin faptul că badmintonul se desfășoară la 5 probe oficiale: individual masculin, feminin, dublu masculin, feminin, dublu mixt, un jucător trebuind, astfel să participe la 3 probe. De asemenea, anduranța mai este dată și de timpul efectiv de desfășurare a efortului pe parcursul unei zile competiționale, dat fiind că este știut faptul că badmintonul, asemenea tenisului de câmp, nu are o limitare în timp, o partidă putând dura în medie între 30'-40' și circa 2 ore, în funcție de nivelul jucătorilor. Ținând cont de faptul că jucătorul desfășoară 3 probe, iar sistemul de joc este fie eliminatoriu, cu recalificări sau

sistem grupe, ne putem da seama că efortul pe parcursul unei zile și apoi până în fazele superioare ale unei competiții (semifinale, finale), este extrem de mare.

O altă tendință în badmintonul de performanță actual, ca și în alte sporturi, de altfel, o constituie perfecționările permanente, ce se aduc de către firmele producătoare ale materialelor de joc, oferind jucătorilor și publicului spectator momente de satisfacții deosebite prin eleganța, rafinamentul și frumusețea jocului. Din acest punct de vedere, s-a constatat că badmintonul influențează multilateral și dezvoltarea organismului uman, cu efecte pozitive asupra structurilor anatomo-fiziologice. Dezvoltă viteza, rezistența, îmbunătățește mobilitatea articulară și suplețea musculară, facilitează însușirea unui bagaj bogat de deprinderi motrice, educă voința ca și calitate.

S-a stabilit că practicarea badmintonului are o influență pozitivă asupra organelor și sistemelor și, în mod deosebit, asupra sistemului cardio-respirator. Practicat la nivel de performanță, are efect benefic și asupra dezvoltării proceselor psihice, ducând la perfecționarea calităților de atenție distributivă, concentrare, mobilitatea proceselor corticale de excitație și inhibiție, capacitate decizională rapidă, gândire anticipativă, calități volitive: perseverență, tenacitate, dârzenie.

În ceea ce privește badmintonul de agrement, acesta se poate practica datorită posibilității de variabilitate a efortului, în sens de reducere a acestuia la un nivel ce permite abordarea jocului de către copii, tineri, persoane mature în scop de agrement și relaxare, fără amenajări deosebite, spre deosebire de badmintonul de performanță și înaltă performanță.

Prin folosirea optimizată a metodelor și mijloacelor de selecție, adaptate la particularitățile elevilor, copiilor, se poate realiza cu o eficiență sporită instruirea elevilor care practică badmintonul, contribuind la îmbunătățirea capacității motrice a acestora.

În școli, se pot realiza echipe reprezentative de badminton, totul începând cu o selecție riguroasă a elevilor, mai ales că o parte din aceștia pe viitor ar putea practica acest sport la nivel de performanță sau înaltă performanță.

Bibliografie - Lucrare Metodico-Științifică pentru Obținerea Gradului Didactic I,
Profesor Pîrjol Viorel Ionuț, Craiova 2011

Pițu N. , Cios C. , Lungulescu L. ,Concepția de joc și pregătire în badminton, F.R.
Badminton , 1993

Federația Română de Badminton, Regulamentul jocului de badminton, București, 1990

Mitra G. , Mogoș A. , Metodica educației fizice școlare, Editura Sport-Turism, București
1980.

IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC, PARTE INTEGRANTĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL EUROPEAN

Prof. VERDEȘ VICTORIA

Liceul Tehnologic „Petrahe Poenaru”, Bălcești, 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, 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 remediarea 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).

¹⁸ 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 lături:
- 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.

¹⁸ E. Păun, apud. Gliga, L., 2002.

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., 2002¹⁹). 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. 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 operaționalizarea adaptativă a întregului conținut al personalității sale." (N.Mitrofan, 1988, p.56²⁰). 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

¹⁹ Franț, A., 2002, P.73

²⁰ N.Mitrofan, 1988, p.56

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 eficiență 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)²¹

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. 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).²²

BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, D., Floyd R. (1981), *Învățarea în școală*, EDP, București.
2. Cucuș, C. (1999), *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași.

²¹ Raportul OECD "Profesorii pentru școlile de mâine - Analiza indicatorilor educației mondiale", 2001.

²² Gaston Mialaret, 1981

3. Ezechil L., Dănescu E., (2009), *Caiet de practică pedagogică*, (NIVEL ÎI), Ed. Paralela 45, Seria Științele educației, Pitești.
4. Ilie Marin, *Elemente de pedagogie generală- teoria curriculum-ului si teoria instruirii*.
5. Ionescu, M., Radu, I. (1995), *Didactica modernă*, Ed. Dacia., Cluj-Napoca.
6. *Modele teoretice și aplicative, Teza de doctorat*, UBB Cluj-Napoca
7. Nicola, I. (1996), *Tratat de pedagogie școlară*, EDP RĂ, București.
8. Neacșu, I. (1990), *Instruire și învățare*, Edit. Științifică, București.
9. Onutz, Sanda, 2011, *Profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică*.
10. Radu, I.T. (1981), *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, EDP, București.

ROLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

Prof. GRAMA AURELIA

Colegiul Economic Rm. Vâlcea

Dezvoltarea personalității elevilor este preocuparea primordială a dascălilor în scopul modelării întregii activități psihice a elevilor și a conduitei acestora conform cerințelor societății în care se trăiesc. Lumea în care se nasc copiii de astăzi este una complexă, într-o permanentă schimbare, iar aceștia trebuie pregătiți să înțeleagă și să accepte provocările într-un mod practic, creativ, inovator.

În ultimul timp, devine tot mai evident faptul că educația extracurriculară, adică cea realizată dincolo de procesul de învățământ, își are rolul și locul bine stabilit în formarea personalității copiilor. În școala contemporană, o educație eficientă, depinde de gradul în care se pregătește copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine. Depinde de asemenea și de măsura în care reușește să pună bazele formării personalității copiilor. În acest cadru, învățământul are misiunea de a-i forma pe copii sub aspect fizic și socio-afectiv, pentru o integrare socială cât mai ușoară. Complexitatea procesului educațional impune îmbinarea activităților curriculare cu cele extracurriculare, iar în acest caz, parteneriatul educațional devine o necesitate. În opinia mea, activitățile extracurriculare sunt deosebit de importante deoarece, contribuie la gândirea și completarea procesului de învățare. De asemenea, prin intermediul acestora se pot dezvolta și explora anumite înclinații și aptitudini ale copiilor. Având un caracter atractiv, copiii participă într-o atmosferă relaxantă, cu însuflețire și dăruire, la astfel de activități, îmbinându-se plăcutul cu utilul.

Un punct forte al activităților extrașcolare este acela că antrenează copiii în activități cât mai variate și bogate cu o structură aparte, diferită de clasică metodă de predare-învățare. O activitate desfășurată într-un mediu extrașcolar permite de asemenea și dezvoltarea unor aptitudini speciale și facilitarea integrării în mediul școlar. Trebuie să ținem cont că, indiferent ce metodă se adoptă în educația tradițională, indiferent dacă are o finalitate pozitivă și un obiectiv primar atins, ea nu va epuiza niciodată sfera influențelor formative exercitate asupra copilului. Activitățile extrașcolare vizează, de regulă, acele activități cu rol complementar orelor clasice de predare-

învățare. Aria de desfășurare a acestora e greu de delimitat. Pot fi excursii, drumeții, vizite la muzee, la diverse instituții publice, la alte unități de învățământ, vizionarea de spectacole de teatru, operă, muzică clasică, activități artistice, cluburi tematice, activități sportive, legate de protecția mediului etc

Copiii pot fi stimulați și își pot îmbogăți imaginația creatoare și sfera cunoștințelor, prin vizionarea de piese de teatru, filme educative, participând la ateliere de creație, prin dramatizarea unor opere literare cu diferite ocazii sau prin implicarea în desfășurarea sezărilor literare. Copii trebuie să fie îndrumați să dobândească în primul rând o gândire independentă, toleranță față de ideile noi, capacitatea de a descoperi probleme noi și de a găsi modul de rezolvare a lor și posibilitatea de a critica constructiv. Înainte de toate, este însă important ca educatorul însăși să fie creativ, pentru că numai așa poate să aducă în atenția copiilor săi tipuri de activități extrașcolare care să le stârnească interesul, curiozitatea, imaginația și dorința de a participa necondițional la desfășurarea acestora. Excursiile și taberele școlare contribuie la îmbogățirea cunoștințelor copiilor despre frumusețile țării, la educarea dragostei, respectului pentru frumosul din natură, artă și cultură.

Aceste activități au ca scop identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizată, precum și stimularea comportamentului creativ. Copiii participă cu însuflețire și dăruire la astfel de activități, iar succesul este garantat dacă ai încredere în imaginația, bucuria și dragostea din sufletul copiilor, dar să îi lași pe ei să te conducă spre acțiuni frumoase și valoroase.

Este cunoscut faptul că activitățile extrașcolare generează capital social și uman, constituie un mediu formator mai atractiv, în afara contextului instituțional. Participarea elevilor la astfel de activități îi ajută să se înțeleagă pe ei înșiși prin observarea și interpretarea propriului comportament în comparație cu al celorlalți..

O altă particularitate a activităților extrașcolare, de o reală importanță, o constituie legătura acestora cu partea practică. Aplicarea cunoștințelor în cadrul activităților extrașcolare are valoarea unui exercițiu de dezvoltare a aptitudinilor elevilor. Important în derularea acestor activități este faptul că elevii pot fi antrenați atât în inițiere și organizare, cât și în modul de desfășurare a acestora.

Activitățile extrașcolare dezvoltă gândirea critică și stimulează implicarea generației tinere în actul decizional, realizându-se astfel o simbioză lucrativă între componenta cognitivă și cea comportamentală.

Activitățile extrașcolare reprezintă totodată un element prioritar în politicile educaționale întrucât au un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității elevilor, asupra performanțelor școlare și a integrării sociale.

Ceea ce trebuie să ținem cont este că întotdeauna obiectivele instructiv – educative să primeze, dar în același timp să reușim să prezentăm în mod echilibrat și momentele recreative și de relaxare. Este foarte important să dăm o notă relaxantă tuturor jocurilor și activităților. Depinde de noi cum știm să le gestionăm.

Bibliografie

Lazăr V., Cărășel A., *Psihopedagogia activităților extracurriculare*, Ed. Arves, Craiova, 2007

Țîru C. Maria, „*Pedagogia activităților extracurriculare*” – Suport de curs, Cluj-Napoca 2007

PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂRII

Prof. GIURAN MARIAN

Liceul de Arte VICTOR GIULEANU-Rm. Vâlcea

De ce atunci când construim o casă, o vilă, ne preocupăm intens de cum se face acea casă sau vilă, ce materiale sunt necesare, care dintre cele selectate sunt mai bune, în aceeași ordine de idei facem proiectul construcției la un architect calificat, luăm toate avizele necesare lucrării, gândim infrastructura, instalațiile, încălzirea și angajăm cei mai buni constructori? De ce facem toate acestea și ne pregătim așa de riguros și intens? Pentru că în acea vilă vom locui toată viața, vom beneficia toată această viață de confortul acelei case care va fi centrul existenței noastre unde ne vom simți bine sau într-un caz nefericit rău.

Cu toate că de o profesie beneficiem toată viața, cu toate că de o profesie bine însușită profităm imens și permanent, totuși aspiranții la acea profesie (elevii și studenții) nu se pregătesc așa de intens și metodic pentru acea profesie de-a lungul a 20- 25 de ani de studii (2-3 ani învățământ preșcolar, 4 ani inv. primar, 4 ani gimnazial, 4 liceal, 3-5 ani universitar și alții 3-4 studii doctorale post universitare). Cu toate că învățarea este cea mai laborioasă activitate din viața unui om, totuși această activitate le produce dezgust învățăcelilor noștrii, o prestează superficial doar pentru un rezultat de moment, țelul acestora fiind doar promovarea anului de studiu, nu și cantitatea și calitatea achizițiilor cognitive și a deprinderilor de muncă intelectuală dobândite.

Învățământul românesc se zbate la ora actuală între ineficiența investițiilor alocate educației și rezultatele concrete ale educabililor la sfârșitul și începutul ciclurilor școlare, între lipsa beneficiilor și a plus valorii aduse de absolvenții de liceu dar mai ales al celor de facultate pe piața muncii din România.

Sunt desigur și excepții la acest postulat, însă cei cu adevărat performanții nu au probleme la găsirea unui loc de muncă sau sporesc numărul specialiștilor din exil.

Până la urmă, de ce nu învață serios elevii și studenții noștrii care sunt schimbul societății de mâine, sunt cei care duc mai departe România viitorului, de ce nu studiază pentru a ști, a cunoaște, nu doar pentru a trece la sfârșit de semestru sau de an la anumite discipline? Problema este destul de complexă, implică factori variați care ar trebui să funcționeze în procesul predării-învățării.

Înainte de orice, educabilii noștrii nu au cunoștință de capacitățile lor intelectuale, nu știu pentru ce vin la școală și nu cunosc pentru ce învață. Când nu ști aceste trei lucruri, este limpede

ca tânărul studios nu are un proiect de viață concret cu ceea ce studiază, se mulțumește să semneze doar actul de prezență la cursuri și nici pe acela de multe ori și să promoveze anul de studii cu media 5 sau ca „gâsca prin apă”. Se mai întâmplă ca unii care nu sunt conștienții de dotările lor intelectuale își aleg domenii profesionale care le depășesc capacitățile, optează pentru acestea fără să cunoască ce presupune studiul unei asemenea profesii și nici ce ar urma în viața lor dacă ar termina un domeniu ales disproporționat în raport cu talentele lor.

Dacă totuși aceste cauze sunt eliminate, educabilii noștri se ciocnesc de faptul că nu au deprinderi de muncă intelectuală consolidate, preferă să memorize un conținut în tramvai înainte de ore pentru a împușca o notă mai bună și nu cunosc tehnologia învățării rapide și eficiente care presupune asimilarea și operarea cu anumite conținuturi în timp record și eficient în sensul că știu să facă ceva cu ceea ce au studiat, fără efort imens de asimilare și cu perisabilitate minimă a informațiilor în timp.

Pentru a deține rezultate obiective în învățare, educabilului îi este necesară cunoașterea înainte de orice a unei metode certificate de învățare eficientă care aplicată în studiu să îi procure acestuia rezultate maxime pe unitatea de timp și în timp. Această tehnologie nu se predă în școala românească, nici cel puțin la început de ciclu școlar și nu interesează pe nimeni. Cadrele didactice își impun cunoștințele umplând table întregi de material cognoscibil, elevii participă mai mult inactiv la ore și absolut nimeni nu le furnizează informații „*de cum să învețe*”. Această tehnologie a învățării exprimă în puncte și subpuncte ce trebuie să facă și să nu facă cel care asimilează acel material, cum trebuie să abordeze această activitate pentru a fi eficientă 100%?

Pentru a ajunge la tehnologia învățării rapide și eficiente, trebuie mai întâi ajuns la procesele psihologice ale învățării care la majoritatea educabililor acestea nu sunt formate sau sunt formate superficial și în puține cazuri corect formate.

În primul rând **gândirea** ca fenomen și proces mental care prin forța, puterile nelimitate pe care le posedă și ordonarea acesteia devine un fel de diamant prețios în viața fiecăruia care studiază. Puterea minții celui care studiază dar și gândește se dublează practic cu fiecare nou secret mental învățat și apoi aplicat în viață.

Visul a ceea ce dorești să fi, semnifică **imaginarea și vizualizarea personală** în viitor într-un film mental în care educabilul este personajul principal în scenariul propriei deveniri, un film jucat în realitate de fapt de cel care dorește să ajungă ceva, un film cu final „happy-end” pentru cel care îl proiectează, îl rulează și îl îndeplinește. Imaginația și vizualizarea îl ajută pe om să vadă pe ecranul minții sale, ceea ce vrea în avans să fie. Cel mai mare faliment în viață este acela să îți

pierzi abilitatea de a visa ori a dori ceva de la viață. Oamenii care își pierd această capacitate sunt deja morți pe dinăuntru.

Dorința este deasemenea un proces psihic ce generează ambiție de tăria oțelului, dorința de a fi ceva, dorința de face ceva bine sau chiar inedit, creează energie și determinarea de a face acel lucru, de a suporta poate ani de zile un efort tenace, presărat uneori chiar cu eșecuri. Dorința este ingredientul care îl determină pe om să-și dedice viața realizării unui vis și să lucreze pentru realizarea acestuia indiferent de sacrificiile ce se cer a fi necesare.

Concentrarea, focalizarea atenției presupune că educabilul dorește să schimbe realitatea actuală a vieții sale pentru care trebuie să schimbe de fapt direcția spre care se concentrează. Cel care schimbă direcția spre care se concentrează trebuie să schimbe întrebările pe care și le pune uzual. Cel care se concentrează nu pierde amănunțele și nu pleacă sărac de la cursul care te învață cum să fi bogat, știind că succesul îl obțin doar cei care îl caută.

Perseverența face ca cel care își concentrează atenția zi de zi într-o anumită direcție a vieții, să devină cel mai bun în acea direcție. Perseverența îl face pe om din mic, mare și din slab îl face tare. Aceasta mobilizează ambiția și încrederea urmând principiul „*dacă nu persisti, nu învingi*”

Atitudinea mentală pozitivă este singurul lucru asupra căruia noi toți avem controlul absolut, știind că cei care își schimbă atitudinea față de ceea ce au de făcut, vor schimba și rezultatele obținute iar acestea le schimbă și lor viața. O atitudine mentală pozitivă este până la urmă suma tuturor gândurilor, speranțelor și dorințelor fiecăruia, gândirea pozitivă fiind cheia succesului în viață.

Afectivitatea să nu o uităm pentru că este ingredientul necesar și minunat ca în ansamblu cu celelalte elemente ale învățării eficiente și rapide și ale succesului desigur, să funcționeze deplin în combinație cu o tehnologie a învățării. Cel care își îndrăgește meseria, își iubește propria viață, fiind apt de eforturi susținute și depline. Fără a iubi domeniul în care activezi sau pentru care te pregătești este ca și cum ai merge în întuneric, astupat la un ochi pe o rută luminată, mergi dar nu ști bine pe unde mergi, ști ceva dar de fapt nu ști ceea ce ar trebui să ști.

Așezarea obiectivelor nu reprezintă altceva decât un vis cu o dată limitată atașată de ele. Această așezare înseamnă ordine în gândire, proiect de viitor, efort susținut, decantare ideatică și emoțională.

Mai departe educabilul va pune la propria zidire comunicarea, încrederea, subconștientul, relaxarea, încrederea și va evita problemele personale, neliniștea, frica, nepăsarea, gândirea negativă, schimbarea obiectivelor și a obiceiurilor bune.

Peste toate aceste aspecte psihologice ale învățării educabilul va adăuga temeinicia studiului individual, cunoașterea legilor învățării, a metodelor sale, sintetice, analitice, secvențiale, progresive cu repetări recurente, învățare creativă, stăpânirea procedurilor mnemotehnice, metodele ordonării alfabetice, numerice sau a asociațiilor și multe altele asemenea, care îl vor răsplăti pe educabilul nostru cu cheia succesului în profesie și în viață.

Fără a-i învăța pe elevi și studenți cum să învețe, este ca și cum i-am învățat 5 ani navigația pe oceane dar atunci când pleacă în voiaj pe apă, nu le înmânăm și instrumentele necesare navigației sau le arătăm la curs busola dar nu le precizăm și cum funcționează concret în voiaj.

Fără o astfel de pregătire preliminară educabilii învață haotic, fără scop, dezinteresați de propria șlefuire profesională, cu rezultate minimale și compromise cantitativ și calitativ, școala românească producând astfel specialiști inficienți, semidocti, analfabeți funcționali pe piața muncii din România, tocmai buni de tocat bugetul de stat fără să producă de fapt nimic, fără să poate pune eficiența și calitatea muncii lor la temelia vreunui rezultat social.

Bibliografie.

- Pavel Mureșan, ÎNVĂȚAREA RAPIDĂ ȘI EFICIENTĂ, Editura Ceres, București, 1990;
Jean Lupu, EDUCAREA AUZULUI MUZICAL DIFICIL, Editura Muzicală, București, 1988;
Octavian Ieniștea, DIFICULTĂȚILE LA ÎNVĂȚĂTURĂ, Editura Medicală, 1982

ABORDAREA INTEGRATĂ A CONȚINUTURILOR ÎNVĂȚĂRII

Prof. Giuran Adriana

Liceul Tehnologic „ Nicolae Pleșoianu “, Rm.Vâlcea

„Toată taina unei lecții bune stă în căldura sufletului. Trebuie să zburde sufletul dascălului ca să răsunе strunele din sufletul școlarului “ spunea atât de frumos E. Longinescu

Mă întreb frecvent cum aș putea să încep fiecare zi de școală altfel decât pe cea precedentă, desigur nu pot găsi soluții pentru fiecare zi și pentru fiecare elev, dar pot încerca.

Studierea integrată a realității îi permite elevului explorarea în mod global a mai multor domenii de cunoaștere, iar abordarea interdisciplinară a conținuturilor educației permite luarea în considerare a nevoilor de cunoaștere a elevilor și abordarea unor teme importante. Acesta este și motivul pentru care actualul curriculum promovează activitățile tematice, integrate, proiectele tematice.

Fiecare moment al lecției reprezintă o oportunitate de învățare și cu cât contextele de învățare sunt mai diverse cu atât sunt mai valoroase experiențele trăite și achizițiile dobândite în urma lor.

Abordarea interdisciplinară a conținuturilor educaționale este astăzi o provocare și în același timp un imperativ pentru cadrele didactice și pentru toate nivelele de școlarizare. Mult teoretizată, interdisciplinaritatea are în contextul educațional actual șanse sporite de abordare, odată cu asimilarea în practică școlară a noii viziuni educaționale propuse prin reforma învățământului. Atât reforma de orientare, cât și cea de structură și de conținut, susțin interdisciplinaritatea ca un principiu de organizare și desfășurare a procesului educațional.

În cadrul de referință al Curriculumului Național pentru învățământul obligatoriu, principiile privind predarea și învățarea accentuează următoarele idei:

respectarea particularităților de vârstă și individuale — reper fundamental în construirea situațiilor de predare-învățare;

diversificarea și flexibilizarea situațiilor de predare — învățare prin utilizarea de metode și procedee variate, interactive care să motiveze, să stimuleze elevul, să antreneze inițiativa, imaginația, creativitatea, dorința de a învăța;

centrarea pe obiective care urmăresc formarea de capacități, competențe, atitudini;

centrarea pe elev în proiectarea activităților de învățare.

Predarea integrată a cunoștințelor este considerată o metodă, o strategie modernă, iar conceptul de activitate integrată se referă la o activitate în care se abordează metoda în predarea – învățarea cunoștințelor. Această manieră de organizare a conținuturilor învățământului este oarecum similară cu interdisciplinaritatea, în sensul că obiectul de învățământ are ca referință nu numai o disciplină științifică, ci o tematică unitară, comună mai multor discipline.

Predarea integrată a cunoștințelor nu poate fi definită ușor și nici suficient de riguros în același timp. Aceasta datorită faptului că este o noțiune dinamică care suferă mereu modificări.

Termenul utilizat cel mai frecvent este cel de predare integrată a științelor: Această denumire vrea să sugereze faptul că este o strategie ce presupune reconsiderări radicale nu numai în planul organizării conținuturilor, ci și în „ambianța” predării și învățării. Predarea integrată a științelor se fundamentează pe două sisteme de referință:

unitatea științei

procesul de învățare la elev.

Ideea despre unitatea științei se bazează pe postulatul că universul însuși prezintă o anumită unitate care impune o abordare globală. Constatările și experimentele în domeniu recomandă integrarea predării științelor ca un fel de principiu natural al învățării.

Predarea integrată se dovedește a fi o soluție pentru o mai bună corelare a științei cu societatea, cultură, tehnologia.

În învățământul modern este tot mai evidentă necesitatea instruirii integrate. Particularități ale învățării integrate:

interacțiunea obiectelor de studiu;

centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;

relații între concepte din domenii diferite;

corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană;

rezolvarea de „probleme” – cea mai importantă forță motrice a integrării, relevanță practică;

Cei 4 piloni ai învățării integrate sunt:

a învăța să știi

a învăța să faci

a învăța să muncești împreună cu ceilalți

a învăța să fii

A învăța să știi/ să cunoști — a stăpâni instrumentele cunoașterii; instrumentele esențiale ale învățării pentru comunicare și exprimare orală, citit, scris, socotit și rezolvare de probleme, ce

posedă în același timp o cunoaștere vastă, dar și aprofundată a unor domenii principale; a înțelege drepturile și obligațiile specifice unei societăți democratice. Cel mai important aspect al acestui pilon este considerat însă a învăța să învețe.

A învăța să faci — a-ți însuși deprinderile necesare pentru a practica o profesie și a-ți însuși competențele psihologice și sociale necesare pentru a putea lua decizii adecvate diverselor situații de viață; a folosi instrumentele tehnologiilor avansate.

A învăța să muncești împreună — a accepta interdependența ca pe o caracteristică a mediilor sociale contemporane; a preveni și a rezolva conflictele; a lucra împreună cu ceilalți pentru atingerea unor obiective comune, respectând identitatea fiecăruia.

A învăța să fii — a-ți dezvoltă personalitatea și a fi capabil să acționezi autonom și creativ în diverse situații de viață; a manifesta gândire critică și responsabilitate; a valoriza cultura și a depune eforturi pentru dezvoltarea propriilor capacități intelectuale, fizice, culturale; a manifesta simț estetic și a acționa pentru menținerea unui climat de pace și înțelegere.

Învățarea depășește cadrul formal al școlii, nu mai este doar apanajul elevilor, fiind concentrată, ca activitate, mai ales în prima parte a vieții; evoluția și caracteristicile societății contemporane au condus la afirmarea și necesitatea ideii de învățare pe tot parcursul vieții.

Organizarea învățării pe criteriul disciplinelor formale clasice devine insuficientă într-o lume dinamică și complexă, caracterizată de explozia informațională și de dezvoltarea fără precedent a tehnologiilor. O învățare dincolo de discipline, de rigiditatea canoanelor academice tradiționale poate fi mai profitabilă din perspectiva nevoilor omului contemporan.

Dintre strategiile didactice utilizate în abordarea interdisciplinară care favorizează învățarea integrată, amintim:

- învățarea bazată pe proiect,
- predarea în echipa formată din mai multe cadre didactice,
- învățarea prin cooperare,
- învățarea activă,
- implicarea comunității,
- aplicații ale inteligențelor multiple, etc.

Integrarea conținuturilor disciplinelor de studiu, precum și a ariilor curriculare este considerată astăzi principala provocare în domeniul proiectării programelor școlare.

Argumentele psihopedagogice în favoarea dezvoltării unui curriculum integrat sunt multiple. Astfel, în planul profunzimii și solidarității cunoștințelor dobândite printr-o atare abordare, plusul calitativ este evident: cei care învață identifica mai ușor relațiile dintre idei și

concepte, dintre temele abordate în școală și cele din afară ei; baza integrată a cunoașterii conduce la o mai rapidă reactivare a informațiilor; timpul de parcurgere a curriculum-ului este sporit.

În planul relațiilor interpersonale: integrarea curriculară și, în special, metoda proiectelor încurajează comunicarea și rezolvarea sarcinilor de lucru prin cooperare în timpul derulării proiectelor se dezvoltă un „sens al comunicării” și o perfecționare implicită a modurilor de grupare; elevii devin mai angajați și mai responsabili în procesul învățării; curriculum-ul integrat promovează atitudini pozitive. Parametrii structurării curriculare integrate pot fi: conceptele transmise, deprinderile și abilitățile formate și aplicațiile realizate. Predarea interdisciplinară pune accentul simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării elevului: intelectuală, emoțională, socială, fizică și estetică. Interdisciplinaritatea asigură formarea sistematică și progresivă a unei culturi comunicative necesare elevului în învățare, pentru interrelaționarea cu semenii, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare în învățare, pentru învățarea permanentă.

Bibliografie:

1. Ciolan, Lucian, *Învățarea integrată*, Editura Polirom, Iași, 2008,
2. Crișan, Al. (coord.), *Curriculum școlar. Ghid metodologic*, București, M.E.I.-I.S.E., 1996,
3. Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Polirom, Iași, 2002
4. Ionescu, Miron; Radu, Ion, *Didactică modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995
5. Manolescu, Marin, Potolea Dan, *Teoria curriculumului*, MEN, 2006

FORMAREA NOȚIUNILOR GRAMATICELE ÎN GIMNAZIU

CORINA ELENA MANOLACHE

ȘCOALA GIMNAZIALĂ ȘERBAN VODĂ CANTACUZINO, CĂLIMĂNEȘTI

JUDEȚUL VÂLCEA

Conținutul învățământului are repercursiuni asupra formelor de organizare a procesului didactic. Se simte nevoia realizării unui învățământ bazat pe activitatea reală a elevilor și nu pe transmiterea de-a gata a informațiilor.

Se încearcă o modernizare a conținutului învățământului, o trecere de la elaborarea tradițională spre cea programată, problematizată sau modelatoare, ce implică participarea activă a elevilor spre a redescoperii cunoștințele. Pentru aceasta se recomandă utilizarea metodelor de activizare a elevilor.

Metodologia didactică, sistemul de metode și procedee didactice, ce asigură îndeplinirea obiectivelor învățământului, reprezintă o componentă esențială a curriculumului școlar ce se adecvează la circumstanțele diferite ale instruirii în funcție de creativitatea și inspirația profesorului.

Metoda didactică este selecționată de profesor, presupune cooperarea între cei doi actori ai procesului instructiv-educativ și reprezintă un cumul de procedee alese, combinate și folosite ce au ca scop asimilarea de cunoștințe, de valori, aptitudini și atitudini. Metodele alese de cadrul didactic în activitatea sa îl situează pe acesta în rolul de organizator, animator, ghid și evaluator al procesului didactic.

Alegere metodei potrivite constituie o decizie importantă ce trebuie să țină cont de finalitățile educației, de specificul grupului de elevi, de particularitățile de vârstă, de mijloacele de învățământ, dar și de experiența didactică a profesorului.

„Metoda didactică reprezintă o tehnică de care profesorul și elevii se folosesc în acțiunile de predare și învățare, ea asigurând realizarea în practică a activităților anticipate și proiectate mintal, conform unei strategii didactice. Rezultă că metoda evidențiază o modalitate de lucru, o manieră de a acționa practic în mod sistematic și planificat, un demers programat care se află în permanență în atenția profesorului și care constituie pentru acesta un subiect de reflecție.”²³

²³ Miron Ionescu, Ioan Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001, p. 126-127.

Se observă o regândire a metodelor didactice punându-se accent pe amplificarea caracterului formativ al metodelor, accentuarea caracterului practic-aplicativ al metodelor didactice, reevaluarea metodelor tradiționale, dar și asigurarea relației metode – mijloace de învățământ.

Metodele moderne, active, de autoinstruire „au la bază conceptul de învățare activă, adică angajează operațiile de gândire și de imaginație și apelează la structuri de care elevul se folosește ca de niște instrumente în vederea unei noi învățări. Indiferent de forma pe care o îmbracă și de vechimea lor, au în comun recunoașterea copilăriei cu toate caracteristicile, capacitățile și posibilitățile ei de evoluție, pentru a le optimiza. Se pot considera activ-participative acele metode capabile să-i angajeze pe elevi în activitate, concretă sau mentală, cu puternice valențe formative și cu impact ridicat asupra dezvoltării personalității lor.”²⁴

La baza acestor metode stau *cei patru piloni ai cunoașterii* conform taxonomiei lui Bloom: *A învăța să știi/să înveți*, *A învăța să faci*, *A învăța să trăiești împreună cu ceilalți*, *A învăța să fii*.

A învăța să știi: elevul trebuie să învețe să aplice strategii, să utilizeze surse de informare, iar cunoștințele asimilate să se raporteze la experiența vie a elevului făcându-l să-și manifeste curiozitatea. Metodologia învățării devine mai importantă decât conținuturile.

A învăța să faci trebuie să-l ajute pe elev să rezolve probleme atât din viața școlară, cât și extrașcolară utilizând informațiile pentru achiziționarea altora aplicând cunoștințele achiziționate în diferite experiențe de viață. Elevii trebuie să caute informații, să redacteze diverse texte.

A învăța să trăiești împreună cu ceilalți cultivă capacitatea de a se adapta la diferite situații, la diverse provocări. Ei trebuie să învețe să-i asculte activ pe ceilalți, să lucreze în grup și în perechi contribuind la cunoașterea celorlalți și la o bună integrare în cadrul grupului.

A învăța să fii îi învață să fie capabili să ia decizii, să-și rezolve probleme personale, să gândească liber, să-și formeze o viziune asupra lumii și să aibă libertatea de a avea inițiativă.

Acest tip de metode necesită o pregătire riguroasă a profesorului, sunt mari consumatoare de timp, iar cantitatea de informații ce este achiziționată de elevi este una redusă.

Exemple de metode activ-participative: problematizarea, activitatea în grupuri mici, jocul de rol, dezbaterea, brainstormingul, cubul, cvintetul, ciorchinele, organizatorii grafici, predarea reciprocă, turul galeriei, mozaicul, triada VAS, tehnica *Știu/ Vreau să știu/ Am învățat*, realizarea unor predicții etc.

²⁴ Marilena Pavelescu, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Corint, București, 2010, p. 70.

Se observă o lărgire inventarului metodelor, iar profesorul trebuie să nu rămână fixat pe o metodă sau un grup restrâns de metode ci trebuie să se adapteze la exigențele și specificul finalităților educaționale.

Procesul prin care se formează noțiunile gramaticale și posibilitatea de a opera cu ele sunt de o importanță capitală pentru studierea limbii române. Pentru a înțelege noțiunile de fonetică, morfologie și sintaxă utilizează analiza, comparația, sinteza și generalizarea.

Elevii trebuie să aibă capacitatea de a se orienta în cercetarea faptelor de limbă, să le descopere trăsăturile esențiale ajungând astfel să înțeleagă structura limbii.

Predarea gramaticii se bazează pe puterea de abstractizare a elevilor, fiindcă cunoștințele gramaticale sunt abstracții care generează alte abstracții.

„Adevărul din sfera oricărei noțiuni nu poate fi cunoscut dintr-o dată. Întâi se desprind trăsăturile esențiale ale fenomenelor, câteva clase de proprietăți alese pentru a se putea ajunge la o idee aproximativă. Apoi, din treaptă în treaptă, se înlesnește o cunoaștere cât mai precisă, dar tot aproximativă, întrucât cunoașterea perfectă nu există.”²⁵

Când avem în vedere noțiunile de gramatică trebuie să se facă referire atât la analiza morfologică a cuvintelor, cât și la raporturile sintactice dintre cuvinte în cadrul alcătuirii propozițiilor. Primul pas în acest scop este stabilirea sensului concret al cuvintelor în propoziție pentru a distinge sensul gramatical de cel logic, fiindcă motivarea unui fapt de limbă se poate face din punct de vedere gramatical, dar trebuie să apelăm și la raționamentul logic acolo unde contextul o permite.

Vistian Goia identifică fazele formării noțiunilor gramaticale ca fiind:

„Prima fază – *familiarizarea elevului cu noua noțiune* – se realizează, la clasele V-VIII, unde se învață cunoștințele de bază ale gramaticii, fie prin izolare, fie prin sublinierea noii noțiuni dintr-unul sau mai multe texte date, pentru a se trece la analiza ei. Intuirea fenomenului gramatical dintr-o serie de exemple concrete duce la conturarea unor *reprezentări gramaticale*. Deci etapa aceasta are un preponderent caracter intuitiv.

A doua fază – *a distingerii planului gramatical de cel logic* – se realizează prin analiza noii noțiuni și relevarea caracteristicilor ei. Acum elevii sunt conduși, prin conversație euristică și analiză gramaticală, să atribuie o valoare gramaticală nu obiectului semnalat prin cuvânt, ci cuvântului însuși ca unitate formală a limbii, cu anumite relații, în funcție de context. Prin urmare, este o fază analitică.

²⁵ Vistian Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2008, p. 36.

În faza a treia, prin operațiile gândirii (comparație, clasificare, generalizare, sinteză) se ajunge la *însușirea regulilor și definițiilor*. Deci trăsăturile caracteristice ale noii noțiuni sunt concentrate într-o definiție, fie propoziție, fie frază, cât mai clară și mai concisă, pentru a putea fi reținută.

Procesul formării noțiunilor gramaticale se încheie cu faza *operării superioare cu noțiunile de limbă însușite*. Noțiunile fiind conștientizate, elevii le vor aplica în diferite exerciții, compuneri în clasă sau acasă.²⁶

Nu trebuie neglijat faptul că conținuturile gramaticale nu trebuie învățate în sine și pentru sine, ci pentru a se asigura un rol reglator asupra corectitudinii exprimării cu implicații majore în asigurarea accesului elevului la cunoaștere și a succesului școlar la toate disciplinele de studiu.

Bibliografie:

Marilena Pavelescu, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Corint, București, 2010;

Miron Ionescu, Ioan Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001;

Vistian Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2008.

²⁶ Vistian Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2008, p. 39-40.

EDUCAȚIA MUZICALĂ ÎN ITALIA. CORUL CA RESURSĂ DE EDUCAȚIE MUZICALĂ ÎN ITALIA

Profesor: Stroe Maria Roxana

Liceul de Arte "Victor Giuleanu" Rm. Vâlcea

Educația corală trebuie privită ca un proces continuu în care elevul se autoperfecționează sub îndrumarea profesorului iar la vârstele mici, jocul și jocul muzical ocupă un loc important, acesta făcând parte din universul copilăriei.

Copilul se naște cu capacitatea de a vorbi și de a cânta. Vorbirea propriu-zisă se realizează prin influența și educarea lui de către adulți. Cu atât mai mult, cântarea are nevoie de o educație specială, întrucât este un proces mult mai anevoios, în care se contopesc intonații, ritmuri, sentimente.

Roberto Goitre demonstrează prin metodele sale, cât de important este corul pentru dezvoltarea din mai multe puncte de vedere a copilului. Referindu-ne în primul rând la aspectele muzicale, subliniem că ansamblul coral dezvoltă auzul elevilor, în special auzul armonicopolifonic, de care nu ne putem ocupa suficient în lecțiile obișnuite; dezvoltă vocea elevilor prin ambitusul extins 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 ansamblu 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 cântă și alte melodii.

Pe plan educativ, cântarea în cor exercită o influență pozitivă asupra elevilor, prin înțelegerea necesității și prin eforturile pentru realizarea 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.

Explorarea potențialității vocale reprezintă introducerea instrumentelor muzicale reci de percuție, fiind prima etapă de încercare estetică și expresivă ce poate apărea din când în când, ca o

activitate a copiilor, ca o formă de realizare în lume. Acesta este motivul pentru care primul conținut al educației muzicale de bază este cântecul simplu pe note, realizarea relațiilor dintre copii și mișcarea liberă ce reprezintă explorarea spațiului înconjurător.

Predarea dovedește învățarea partiturii ca primă premisă, pentru orice vârstă, parcurgerea planului didactic ce reprezintă evoluția copiilor prin necesitatea de a asculta, a experimenta și a codifica.

Adesea, solfegiul este considerat singurul pasaj de neeliminat, pretențios de însușit, reprezentând capacitatea de citire a muzicii, în timp ce poate fi și o ocazie importantă pentru reflectarea, meditația asupra parametrilor sonori și pentru compararea diverselor jocuri din punct de vedere al melodiei, ritmului și al timbrului.

”Cantar Leggendo” (A cânta citind) a lui Roberto Goitre, prezintă multe exerciții la mai multe voci și multe cântece tradiționale, ce vin propuse nu ca simple momente de ”recreere”, ci ca ocazii precise, formative, legate de parcursul teoretic propus elevilor.

Metoda prevede atât subdiviziunea grupului în mai multe părți cât și necesitatea de a încuraja o dinamică de ascultare și imitare printre elevii din grup. Astfel se presupune că grupul de elevi ar trebui să se comporte ca un unic organism, concentrând atenția asupra ascultării și imitației sau căutând raporturile între două sau mai multe linii ritmice sau melodice.

Jocurile ce urmăresc dezvoltarea urechii armonice, sunt jocuri cu rol important pentru realizarea unei activități corale. Cunoașterea sunetelor muzicale folosite în partitură este esențială și în fazele de studiu, pentru că în timpul interpretării unei piese, interpreții vor cânta din memorie, având încredere în gesturile dirijorului, evident fiecare piesă producând alte senzații și făcând coriștii să se concentreze asupra melodiei.

Muzica prin cor are drept consecință mai mult decât specializarea în decodificarea textelor muzicale, abilitatea în interpretare, înțelegerea mesajului și dragoste pentru muzică. Ea vizează formarea acelei sensibilității estetice care să dea omului capacitatea de a se apropia cu plăcere și de alte arte.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PRIN MODELARE

PROFESOR TURMACU CARMEN IONELA

Liceul Sanitar „Antim Ivireanu,,Rm.Vâlcea

Județul Vâlcea

Putem spune că puține științe pot fi considerate ca având un impact atât de mare precum fizica. Din punct de vedere cognitiv, fizica generează o serie de teorii (paradigme) cu un grad destul de mare de generalizare ce se pot aplica cu ușurință în alte domenii : sistemul bancar, transporturi, biologie și chiar lingvistică. Dăm numai un exemplu aici care este arhicunoscut. Se știe foarte bine că metodele statistice ale fizicii sunt aplicate de către fizicieni în predicția evoluției bancare sau în a evaluarea riscurilor. În general, făcând o analiză a locurilor de muncă ocupate de fizicieni observăm că « spectrul » este foarte larg: de la posturile “clasice” de cercetător, cadru didactic de școală sau în universitate, laboranți, metrologi, poziții în domenii legate (oarecum) de domeniul fizicii : IT, energetică, medicină sau inginerie până la domenii « exotice » cum ar fi bănci și asigurări. În noua paradigmă, educația nu mai este un proces ce se desfășoară într-o perioadă determinată de timp, ci se desfășoară pe parcursul întregii vieți (Long Life Learning), rolul celui care învață schimbându-se în mod fundamental în ceea ce privește construcția sa profesională (felul cum învață, metodele de învățare, selecția și organizarea cunoștințelor). În acest context, se așteaptă o creștere a efectivității educației prin lărgirea nivelului de specializare și în consecință dezvoltarea societății se face printr-o mai eficientă exploatare a resurselor de tot felul (resurse naturale, infrastructuri etc.) mulțumită competențelor acumulate de membrii societății. Așadar, apare o nouă societate a cărei dezvoltare este din ce în ce mai legată de cunoștințele acumulate în urma educației formale (într-o instituție de învățământ) și înnoite pe parcursul întregii existențe. O astfel de societate se numește “bazată pe cunoaștere” (Knowledge Based Society).

O competență specifică domeniului fizică ar fi capacitatea de modelare a fenomenelor ceea ce presupune o conjugare a abilităților de descriere a fenomenelor în termenii unor cantități fizice și a ecuațiilor lor evolutive sau de stare, abilitatea de a simplifica, de a reduce la cazuri simple ș.a.m.d

Competențele fie ele generale sau specifice nu sunt independente ci sunt strâns legate între ele. De exemplu competența generală comunicarea scrisă sau orală este legată de cunoașterea fundamentală a domeniului, capacitatea de analiză și sinteză etc. iar competența specifică capacitatea de modelare a fenomenelor este legată de abilitățile teoretice sau fenomenologice. Multe din competențele generale sunt transferabile adică pot fi aplicate în orice domeniu. Obiectivul fiecărui ciclu de învățământ este cultivarea unor competențe generale și specifice. Dezvoltarea acestor competențe precum și a rezultatelor învățării ar fi îmbunătățite în mod semnificativ dacă elevii ar fi informați în ceea ce privește obiectivele unităților de conținut. Aceasta trebuie făcută periodic (la începutul semestrului), sistematic (la începutul fiecărui capitol) de către fiecare profesor în cadrul obiectului predat.

Este evidentă necesitatea de schimbare a abordării actului de educație prin adoptarea unei atitudini, în care elevul este informat despre ceea ce urmează să învețe și ceea ce se așteaptă de la el, i se arată căi de studiu individual și de căutare, se fixează niște puncte de reper ale programului în care profesorul formează minimul de abilități necesare pentru a duce la bun sfârșit o sarcină, se condensează și se sistematizează informația deoarece ceea ce acum câteva secole se scria în tomuri astăzi se predă într-o lecție . Atitudinea elevului trebuie să fie departe de a fi statică, ci trebuie să implice o mai mare responsabilizare în căutarea tuturor oportunităților de studiu (studiu individual și documentare), să exploateze toate resursele posibile (internet, biblioteci) și să-și evalueze continuu cunoștințele.

Bibliografie :

1. Bilteanu Liviu , *Physics Students' View on the Knowledge Society*, EUPEN General Forum - Sant Feliu, 2007.
2. Dedman Martin , *The Origins and Development of the European Union 1945 – 1995 (A history of European Integration)*, Routledge, 1996
3. Popa Gheorghe , *Physics Education and Physics Research*, Proceedings of the 7th EUPEN General Forum, Saint Feliu, September 2007

DEMERSURI PSIHOPEDAGOGICE INTEGRATE ÎN TULBURĂRILE DIN SPECTRUL AUTIST

- studiu de caz-

Numele și prenumele: *Ionică Iuliana Anișoara*

Instituția școlară: *Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Băbeni*

Localitatea: *Băbeni, județul Vâlcea*

Profesor: *Psihopedagogie Specială*

1.Date despre subiect:

- Nume și prenume: U.A.

- Vârsta: 14 ani

- Sexul: M

- Ciclul de învățământ: Gimnazial, clasa a VIII-a, școală specială.

-Diagnostic: *Tulburare din spectrul autist /ADHD (D.M.U)*

-Date familiale de bază:

U.A. este un băiat în vârstă de 14 ani și provine dintr-o familie legal constituită care se achită cu responsabilitate de sarcinile parentale: îngrijire, educare. Este singur la părinți. Este un copil înconjurat cu multă dragoste de părinți și de bunici, care nu duce lipsă de nimic, și cu toate acestea prezintă tulburări de comportament, este impulsiv, neastâmpărat, incapabil de concentrarea atenției, trece ușor de la o activitate la alta. Vine la școală curat îmbrăcat. Igiena corporală se face consecvent. Părintii colaborează cu școala, se interesează de situația copilului, îi acordă sprijin.

2. Operaționalizarea problemei (cine, cum, când, de ce face?):

U.A. are un comportament impulsiv în clasă, în timpul activităților de instruire, învățare, evaluare, precum și în cele de joc, dublat de hiperactivitate și neatenție. Destul de des întrerupe activitatea prin intervenții fără legătură cu tema dezbătută, afectând grupul de elevi. Nu are răbdare să ducă la bun sfârșit o sarcină dată, trecând ușor de la o activitate la alta. Stând de vorbă cu părinții și bunicii am constatat că U.A. se manifestă ca un copil răsfățat destul de des în conflict cu părinții. Se enervează dacă părinții îi impun anumite reguli, cum ar fi: așezarea în ordine a lucrurilor personale, culcarea la o anumită oră. De multe ori este neliniștit și transmite această stare și celor din jur, are un stil dezordonat și se adaptează cu greu la schimbări. Posibile ipoteze ca factori declanșatori: toleranță scăzută la frustrare, comportamente întărite

necorespunzător, incapacitatea de a diferenția un act intenționat de unul neintenționat, necunoașterea unor metode de managementul conflictului.

3. Cauze:

Diagnostic medical: Tulburare din spectrul autist /ADHD

Diagnostic psihologic: capacitate slabă de efort: concentrare redusă; atenție greu de captat; stare de agitație psihomotorie; labilitate emoțională.

Relațional:

- Cadru didactic: ușor cooperant;
- Colegii de clasă: relație inefficientă, declanșarea conflictului și agresivitatea fizică.

Motivațional:

- Cadru didactic este motivat să realizeze o intervenție pentru a ajuta copilul, dar și pe colegii acestuia să înțeleagă ce este furia;
- Părinții își exprimă dorința de implicare pentru realizarea schimbării;
- Copilul conștientizează că a greșit, dar nu conștientizează nevoia de schimbare la sine.

4. Obiective (termen lung, mediu, scurt):

- *Obiectiv pe termen lung:* Înțelegerea formelor de manifestare ale furiei; diminuarea comportamentului hiperactiv și impulsiv în timpul orelor și în familie; dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinilor pozitive față de propria persoană (respectul de sine);

- *Obiective pe termen mediu:* conștientizarea pericolului reprezentat de agresiunea fizică; manifestarea sentimentului de empatie față de colegi; respectarea regulilor impuse la clasă; îmbunătățirea relațiilor sociale, acceptarea lui de către colegii de clasă.

- *Obiective pe termen scurt:* Să diferențieze un comportament negativ intenționat de unul neintenționat; să își formeze abilități de exprimare a emoțiilor pozitive; încurajarea gândirii și flexibilității în comportament; monitorizarea comportamentului.

5. Alegerea unei tehnici inspirate din teoriile narative: Externalizarea

Tehnica corespunde particularităților psihoindividuale și de vârstă ale copilului.

Scopul: Dezvoltarea potențialului cognitiv al copilului în vederea integrării lui în grupul de copii și în activitățile specifice clasei, prin respectarea regulilor.

6. Adaptarea tehnicii la specificul cazului:

Stabilirea unui plan de educație personalizat:

Terapia cognitiv-comportamentală:

Pentru externalizarea problemei am apelat la jocul de rol: sub pretextul că am nevoie de un ajutor la predarea lecției, l-am așezat pe U.A. în fața clasei. El s-a simțit important și acest

lucru i-a dat încredere în el și în potențialul lui. Am prezentat unele fapte pozitive cu exemple din viața reală sau din basme, povești și am discutat despre acestea: compararea cu cele reale, prezentarea consecințelor (pozitive și negative). Am folosit exerciții de focalizare pentru stabilitatea atenției, cum ar fi jocurile de atenție: „Caută greșeala”, „Alege și potrivește”, „Spune ce s-a schimbat”, „Completează ce lipsește”. L-am implicat și i-am acordat roluri de lider în jocurile de echipă. Am scos în evidență numai aspectele pozitive (Tu faci bine aceste lucruri...) și l-am recompensat pentru orice progres făcut. L-am responsabilizat în colectivul de copii: distribuirea materialului didactic pentru fiecare copil, responsabil cu liniștea și am încercat să gestionez corect conflictele, analizând împreună cu el faptele și solicitându-i soluții pentru rezolvarea acestora. Am încurajat, evidențiat, stimulat faptele bune ale acestuia prin acordarea unor recompense (afirmații pozitive, buline vesele) și am adaptat sarcinile la posibilitățile copilului.

b) Dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare

Am aplicat tehnici proiective pentru a facilita comunicarea și exprimarea propriilor percepții și emoții. Am recurs la stimularea și dezvoltarea învățării prin cooperare ce asigură elevului condiții optime de a se afirma individual și în echipă, prin facilitarea comunicării, relaționării și sprijinirii subiectului în vederea depășirii momentelor dificile. S-a stabilit un program zilnic al școlarului care să asigure un echilibru sănătos între programul de școală, efectuarea temelor și timpul de joacă.

c) Consilierea familiei

Pentru reușita demersului am considerat că este necesară colaborarea cu familia printr-un program de acțiune comun. Scopul acestui demers este de a îmbunătăți relația părinte -copil în vederea reducerii problemelor comportamentale ale copilului în familie, la școală și în societate.

Etaple programului:

- îmbunătățirea relației părinte-copil;
- modificarea comportamentului impulsiv în situații bine definite prin utilizarea consecventă a unor tehnici pedagogice și terapeutice;
- utilizarea de către părinți a întăririlor comportamentelor dezirabile;
- folosirea unor întăriri verbale specifice (lauda sau dezaprobarea);
- acordarea unei atenții deosebite la posibilele reacții față de comportamentele indezirabile (nu certăm copilul, nu stabilim reguli dacă nu reușim să obținem cooperarea lui);
- stabilirea de comun acord a regulilor clasei/familiei;
- formularea cerințelor într-un mod eficient.

Metode: observarea băiatului, analiza cazului, jocul de rol, jocul cu reguli, poveștile terapeutice.

Probe utilizate: teste pentru stabilirea nivelului de dezvoltare intelectuală, teste proiective de personalitate și un chestionar pentru evaluarea tulburărilor hiperkinetice completat de părinți.

7. Modalități de evaluare a reușitei intervenției (raportare la obiective):

În urma evaluării rezultatelor obținute după derularea programului de intervenție, s-a ajuns la concluzia că, datorită exercițiilor și activităților simple, accesibile, desfășurate în ritm propriu, elevul a depășit în mare parte dificultățile sale, dobândind o experiență cognitivă superioară celei anterioare, înlăturând anumite bariere în calea dezvoltării sale. S-a reușit un progres favorabil prin ameliorarea tulburărilor hiperchinetice și de atenție. Copilul a început fie mai atent, să-și exprime emoțiile, are mai multă încredere în el, se străduiește mai mult să rezolve sarcinile, să finalizeze anumite lucrări. Respectă de cele mai multe ori regulile (ale clasei și ale familiei) , iar conflictele cu colegii și părinții sunt din ce în ce mai puține.

DE CE E NEVOIE DE TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR?

ȘTEFANACHE DIANA AURA

LICEUL TEHNOLOGIC "JUSTINIAN MARINA" - BĂILE OLĂNEȘTI

JUDEȚUL VÂLCEA

Fiecare copil care pășește pentru prima dată pragul școlii devine elev. Dar asta nu înseamnă că el își pierde proprietatea de a fi unic. E începutul unui drum lung, parcursul său școlar, a cărui primă etapă se desfășoară sub îndrumarea noastră, a învățătorilor.

În activitatea noastră avem mereu de-a face cu alte și alte personalități în formare, dar cunoștințele, priceperile, deprinderile, capacitățile pe care dorim să le formăm sunt aceleași pentru toți elevii. Nu e ușor. E chiar cumplit de greu pentru noi, cei răspunzători în cea mai mare parte pentru aceasta.

A fi conștienți de faptul că toți elevii noștri sunt personalități distincte, unice, este esențial. Interacțiunea cadrului didactic cu o clasă de elevi înseamnă a intra în contact cu categorii foarte diverse de elevi în funcție de sex, etnie, apartenență religioasă, temperament, abilități, competențe, motivație pentru învățare, rezultate școlare etc. Elevii trebuie să se bucure de atenție, energia și sprijinul cadrului didactic, de la cei cu performanțe slabe la cei cu performanțe ridicate, de la cei care au probleme de comportament la cei care sunt liniștiți. Prin diferențierea activității se înțelege cunoașterea și folosirea particularităților individuale cu scopul de a-l ajuta pe elev să se dezvolte la nivelul la care îi permit posibilitățile sale prin eforturi progresive. Există o mare diversitate de aspecte ce pot fi diferențiate: conținutul (curriculumul scris), modul efectiv în care predăm (curriculumul predat), strategiile didactice (și, mai larg, intervențiile specifice managementului clasei), activitățile didactice, sarcinile de învățare și instrumentele de evaluare.

În cărțile de specialitate există atât puncte de vedere optimiste, cât și puncte de vedere conservatoare referitoare la subiectul tratării diferențiate.

Se spune că nu există elevi buni și elevi răi, ci numai elevi care sunt buni la lucruri diferite. Sunt deci inteligențe diferite și autonome care conduc la modalități de cunoaștere, înțelegere, învățare. Procesul didactic se apropie de ideal atunci când fiecare dintre elevii noștri este confruntat tot mai des cu situații didactice cât mai productive pentru el. Se ajunge astfel până la individualizarea învățării. Individualizarea presupune personalizarea educației, adică: personalizarea obiectivelor, personalizarea activităților de învățare, adaptarea timpului de lucru,

adaptarea materialelor de instruire (fișe de ameliorare, fișe de dezvoltare, suporturi audio-video), învățarea asistată pe calculator, individualizarea temei pentru acasă.

Un punct de vedere mai conservator este al lui Constantin Cucoș, care în articolul „Până unde poate merge diferențierea în învățare” arată că „pe scurt, aceasta ar presupune să dai educatului cam ce vrea el și să pui pe „umărul” lui atât cât poate duce. Iar asta trebuie făcut la o clasă, să zicem de treizeci de elevi (pot fi și mai mulți), în mod simultan, într-o unitate de timp determinată (ora școlară). Adică, profesorul ar trebui să vorbească pe treizeci de „voci”, adresându-i-se fiecărui elev în parte pe „înțelesul” lui sau antrenându-l în activități specifice putinței sale de implicare sau rezolvare. Dumnezeu să fii și nu ai cum să faci așa ceva!”

Aceasta presupune și o adaptare a școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor iar, prin extensie, adecvarea școlii la diversitatea profilurilor psiho-motrice sau intelectuale ale copiilor dintr-o comunitate – ceea ce presupune regândirea statutului și a rolului școlii. Mai este de lucrat în ce privește formarea atitudinilor unor actori (părinți, copii, profesori), pregătirea cadrelor didactice – indiferent de ce discipline predau – în perspectiva incluziunii, configurarea unor formule de evaluare diferențiate în școală, dar și la nivel național, alocarea de resurse financiare suficiente (pentru asistență și intervenție suplimentară prin profesori de sprijin, consilieri psihopedagogi, medici etc.).

Așadar, care ar fi principiul diriguitor pentru adoptarea și punerea în act a unor opțiuni atunci când vine vorba de asigurarea diferențierii în predare-învățare? Credem că ar trebui să fim ghidați de următorul țel: toți copiii să aibă de câștigat ceva, iar nimeni să nu fie prejudiciat – fie că e vorba de o singură persoană sau de o comunitate școlară mai largă.

Și ce e de făcut într-o atare situație? Constantin Cucoș arată că ar trebui „să îți calibrezi discursul didactic pe mai puține „voci” (să zicem, trei: una pentru elevii slabi, una pentru cei mediu dezvoltați și alta pentru cei cu posibilități deosebite). Să împarți clasa pe grupe de elevi cam de același nivel fiecare și să te adresezi fiecăreia, mai ales prin asumarea unor sarcini cu grade diferite de dificultate explicativă sau exigență evaluativă. Sau, pe fondul unei activități frontale, cu întreaga clasă, să vizezi din când în când, prin distribuirea unor sarcini diferențiate, explicații suplimentare etc. pentru elevii foarte buni sau pentru cei mai slab pregătiți.”

De aici, noi, practicienii ne punem câteva întrebări la care tot noi vom încerca să răspundem prin prisma experienței de care dispunem:

1) Cum realizăm efectiv tratarea diferențiată la nivelul lecțiilor evitând etichetarea elevilor prin organizarea grupelor de nivel?

Solicitările intelectuale, de diferite nivele (reproducere, recunoaștere, interpretare, transfer, evaluare, creație) se concretizează în sarcinile pe care învățătorul le atribuie elevilor pe parcursul lecției și în afara ei și care se gradează în raport cu capacitățile fiecăruia, realizând cu toții sarcinile unice prevazute de programă. Acest lucru se poate realiza prin nuanțarea modalităților de lucru în cadrul unui învățământ preponderent colectiv, mai ales prin îmbinarea rațională, echilibrată a activității frontale cu întreaga clasă, cu activitățile pe grupe sau individuale. Se evită separarea cu caracter permanent a elevilor capabili de un randament ridicat de elevii lenți. În timpul lecției trebuie să se intensifice munca cu elevii care preîntâmpină greutăți la învățătură. Acești elevi vor fi solicitați mai frecvent fără a depăși posibilitățile de care dispun. În momentele când clasa efectuează exerciții de muncă independentă se va lucra individual cu elevii care manifestă rămânări în urmă la învățătură pentru a le da explicații suplimentare și a-i ajuta să înțeleagă mai bine conținutul materiei predate cu întreaga clasă. Pentru elevii capabili de performanță trebuie să avem pregătite fișe de dezvoltare pe care să le punem la dispoziție în momentul în care finalizează o sarcină de nivel mediu. Vor lucra independent pe fișa respectivă, însă dat fiind faptul că învățătorul lucrează în acest timp cu ceilalți elevi, nu va putea să ofere explicațiile necesare rezolvării unor sarcini mai dificile. Or, dacă elevul nu are de pus întrebări, înseamnă că sarcina respectivă nu l-a stimulat să progreseze, deci a fost sub nivelul lui.

2) Cum recurgem la tratarea diferențiată ținând cont de particularitățile psihice ale copiilor?

Cunoscând temperamentele copiilor, putem formula sarcinile de lucru în mod diferențiat pentru a fi siguri că acestea vor fi duse la îndeplinire. De exemplu, dacă dorim ca elevii noștri să lucreze suplimentar în vederea pregătirii pentru un concurs și vom exprima acest lucru spunând „Vă recomand să lucrați în plus din culegerea x”, reacțiile lor vor fi diferite în funcție de temperament. Colericii vor spune „Da, voi lucra din culegere, dar pentru ce?”, iar dacă nu vor primi o motivație corespunzătoare intereselor lor, vor renunța. Sangvinicii vor spune: „Sigur că voi lucra! Dacă așa spuneți dumneavoastră...” Ei sunt cei care vor începe cu zel primele pagini, iar când vor da de greu, se vor da bătuți. Ei trebuie să fie ajutați să lucreze mai profund, trebuie urmăriți îndeaproape ca să nu trateze cu superficialitate sarcina respectivă. Flegmaticii vor spune „Da, pot să lucrez...”, dar dacă nu vor primi instrucțiuni clare, de genul „Până mâine ai de făcut de la pagina x până la pagina y” nu se vor apuca de lucru. Melancolicii vor spune „Da, doamna învățătoare. O să lucrez.” și chiar vor face acest lucru dacă noi, dascălii, vom ști să-i apreciem pentru efortul depus și îi vom orienta astfel încât să nu se piardă în detalii.

Stilul de lucru al profesorului față de diferențele tipologice și de temperament trebuie să fie plin de tact pedagogic, maleabil și individualizat. Pe cei extrovertiți îi va tempera, îi va potoli și îi va orienta; pe cei introvertiți îi va încuraja, stimula, îi va ajuta să-și manifeste aptitudinile. Pe elevii vioi, expansivi, sangvinici, profesorul îi orientează spre a fi temeinici, pentru a-și concentra energia asupra îndeplinirii obiectivelor educaționale. Pe elevii flegmatici îi va stimula să lucreze și să țină ritmul cu ceilalți, îi va încuraja când obțin succese. Elevii colerici trebuie disciplinați, li se solicită autocontrolul pentru a se înfrâna, vor fi determinați să înțeleagă necesitatea păstrării ordinii în instituția de învățământ, a programării activității care trebuie să fie eficientă. Elevii cu trăsături melancolice trebuie să fie înconjurați cu căldură, să li se stimuleze motivația pozitivă, să fie încurajați să li se dezvolte, încrederea în propriile forțe, vor fi ajutați să-și valorifice potențialul intelectual, aptitudinile și înclinațiile.

Concluzii:

Tratarea diferențiată nu se face pentru a reduce exigența față de elevi, ci pentru a obține maximum de randament din partea fiecăruia, pentru a-i învăța pe copii cum să învețe, cum să se autoinstruiască. Nu în ultimul rând, tratarea diferențiată presupune și realizarea unei relații pedagogice optime institutor/elev, ce se caracterizează printr-o atitudine din partea institutorului generatoare a unui climat de încredere în posibilitățile elevului, de bunăvoință și sprijinire, de perseverență și răbdare. În educație se urmărește formarea și dezvoltarea aptitudinilor și caracterului, utilizându-se și dirijându-se, într-un anumit fel, trăsăturile temperamentale. De aceea, se lucrează diferențiat cu fiecare elev și se ține cont de temperamentul lui. Prin educație și autoeducație se acționează în direcția mascării și compensării unor trăsături temperamentale, în direcția luării în stăpânire a propriului temperament prin autocontrol conștient.

Dat fiind faptul că tratarea diferențiată se referă și la formarea unor atitudini comportamentale corespunzătoare, uneori e absolut necesară intervenția psihologului, iar disciplina pozitivă trebuie coroborată cu orele de consiliere făcute după orele de școală. E nevoie de o educație a părinților în acest sens, de spații școlare adecvate și cu siguranță de cel puțin un psiholog la fiecare nivel de învățământ dintr-o școală

Pentru a răspunde unor nevoi atât de diferite nu putem face apel la rețete, ci numai la o serie de orientări generale. Va depinde de fiecare situație de învățare în parte și de fiecare cadru didactic ca aceste sugestii să fie în mod creativ incluse în activitatea didactică. Este o provocare, o responsabilitate, dar și o adevărată misiune didactică.

Bibliografie:

Cucoș Constantin, „*Limite ale particularizării și diferențierii în învățare*”, 2014, în *Didactica Pro*, Revistă de teorie și practică educațională, a Centrului educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, nr. 1 (83), 2014;

Caron Gerard, „*Cum să susținem copilul în funcție de temperamentul său*”, Didactica Publishing House, București, 2009;

Popenici Ștefan, Fartușnic Ciprian, Târnoveanu Nadia, „*Managementul clasei pentru elevii cu ADHD*”- ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar, Didactica Publishing House, București, 2008.

MÉTHODES D'ÉVALUATION

PROF.DĂNCĂU MONICA-ADRIANA,

ȘC.GIM.,,ANTON PANN,,

JUD.VÂLCEA

La méthode directe, par contre, refuse dès le début l'exercice de traduction, et recherche un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles. Cette méthode se propose de placer l'apprenant dans un "bain de langage" et de reproduire dans la classe des conditions d'acquisition aussi "naturelles" que possible. Les dernières années ont connu une orientation de l'enseignement des langues vivantes vers la communication orale et écrite. L'attention de l'enseignant doit porter sur le renforcement de la compétence orale de façon à ce que les performances soient plus rapides sans négliger pour autant la compétence écrite qui s'acquiert progressivement au cours de toute la scolarité. Les didacticiens ont rangé les méthodes d'enseignement du FLE en 4 catégories:

Méthodes informatives-participatives: la démonstration, la conversation, le dialogue, le commentaire linguistique et / ou littéraire de texte, l'approche du texte de civilisation;

Méthodes informatives-non participatives : l'exposé, l'explication, le récit;

Méthodes formatives-participatives: l'apprentissage par l'action et le jeu, par la recherche individuelle, par la découverte;

Méthodes formatives-non participatives: l'exercice, l'enseignement programmé, l'algorithme.

Il s'agit de méthodes de transmission de connaissances (expositives, conversationnelles, heuristiques, d'approche textuelle, de résolution de problèmes), d'exploration individuelle et/ou collective (l'étude de modèles de langue, de textes destinés à servir de base aux compositions, l'étude comparative), d'action (les exercices linguistiques et langagiers, l'apprentissage par l'action ou par le jeu didactique, les dramatisations) et l'enseignement programmé. Par ailleurs, l'enseignant jouit de la liberté d'organiser l'activité d'enseignement-apprentissage de différentes manières: soit en travaillant avec toute la classe, soit en équipe ou individuellement.

La conversation (dialogue enseignant-apprenants; apprenant-apprenant; apprenant-enseignant) est la méthode qui jouit de l'adhésion de tous les élèves et des enseignants. Elle aide les apprenants à utiliser la compétence linguistique qu'ils ont acquise précédemment. Il s'agit de leur donner le moyen de s'exprimer, d'échanger leurs points de vue avec les autres. Elle peut

prendre la forme d'une conversation introductive destinée à amorcer, à partir de problèmes connus (règles de grammaire, problèmes de lexique, faits de civilisation), des informations nouvelles ou à vérifier des connaissances et des habitudes acquises. Elle peut également servir en fin de cours comme exercice de renforcement et de fixation des connaissances nouvellement acquises. En synthétisant, l'adhésion unanime à la conversation s'explique aussi par la diversité des fonctions qu'elle remplit: une fonction heuristique (apprendre par la découverte), une fonction d'explication, d'élucidation, de synthèse et de fixation des connaissances, une fonction de formation d'habitudes d'expression orale, une fonction d'évaluation et de contrôle.

Mais la conversation se prête également à une utilisation à part entière surtout au niveau avancé où elle devient club de conversation. Audition d'un CD (FDM) parlé ou chanté; lecture d'un aphorisme ou d'un proverbe; commentaire d'une affiche, d'un slogan publicitaire; exposé sur une question d'actualité, un événement culturel ou sportif, sur un problème social, européen ou humain, en général; compte-rendu d'un livre lu récemment; projection d'un film, voilà autant d'occasions de faire parler et d'entretenir une atmosphère de libre discussion en français.

La démonstration est utilisée pour présenter à l'apprenant des objets et des actions ou des phénomènes réels, par des moyens intuitifs traditionnels (schémas, planches, tableau de feutre) ou modernes (diapositives, films) de même que des documents authentiques (des textes de civilisation, des articles de presse, des recettes de cuisine, des chansons authentiques, des modes d'emploi, des tracts, des prospectus, des films...). Les avantages d'une telle méthode sont incontestables parce que les documents authentiques facilitent l'accès à l'information et assurent la participation directe des apprenants à l'acte d'enseignement-apprentissage. Vu que l'objectif de l'enseignement est de permettre à l'apprenant de communiquer le plus rapidement possible, le document authentique, faisant partie du monde réel, favorise des interactions authentiques dans la classe de langue. Il faut préciser que le document authentique est celui qui n'a pas été conçu *à des fins pédagogiques* mais dès qu'on l'emploie en classe il s'avère être un instrument pédagogique très efficace.

L'apprentissage par la découverte (exploration) est une méthode de type heuristique qui consiste à faire endosser à l'apprenant l'habit d'un découvreur. Puisqu'elle s'adresse à la réflexion et à l'imagination, elle développe les habiletés et les habitudes de travail intellectuel, l'esprit de recherche, l'habitude de consulter des dictionnaires, des ouvrages de spécialités, des grammaires, d'en extraire des fiches et de les classer, gestes indispensables à la formation continue de tout intellectuel. Il ne faut pas hésiter à tirer profit de l'intérêt croissant des jeunes pour Internet et leur proposer d'y chercher diverses informations ayant trait à la civilisation française ou francophone.

L'apprentissage par l'action fait partie des démarches de la pédagogie active qui facilitent l'approche des phénomènes langagiers puisqu'ils reposent sur le vécu. Il s'agit des simulations, des jeux de rôle (*à la gare, au marché, à l'aéroport, comment téléphoner?*) chez les moyens, des dramatisations et des procès littéraires chez les avancés. Des formes de *théâtre*, des mises en scène de faits divers, des informations provenant des médias audiovisuels, des interviews, voilà autant de formes d'action. Ces formes théâtrales d'activité s'appellent psychodrames ou sociodrames et jouent sur des événements banals, appartenant à la vie quotidienne, en facilitant l'activation des participants d'un groupe en situation d'apprentissage d'une langue. Une forme actuelle très efficace d'incitation à l'apprentissage du français, c'est la participation à des projets européens. Il est d'abord question de choisir des sujets à même d'éveiller l'intérêt d'autres jeunes européens, de consulter des documents concernant le thème choisi, de trouver des partenaires sur internet ce qui développe la compétence de communication écrite. La correspondance avec des jeunes d'autres pays procure la plus forte motivation d'étude de la langue cible. Sans parler des échanges scolaires au cours desquels nous assistons à l'activation de la compétence de communication orale.

Le **jeu didactique** est utilisé à tous les niveaux comme méthode de renforcement des connaissances linguistiques: orthographe, orthophonie, grammaire, vocabulaire, habitudes d'expression orale. En classe de débutants, on emploie des jeux d'orthographe, des rébus, des mots croisés, des jeux-puzzle, des jeux de mots pratiqués avec un support visuel. Aux niveaux moyen et avancé les jeux de mots et les mots croisés de même que le scrabble sont plus motivants et plus instructifs que chez les débutants eu égard à leur riche contenu linguistique et culturel. Le français est une langue qui se prête à des jeux de mots, des charades, des calembours, des mots d'esprits. **Jeu de rôles** „*Le Journaliste-caméléon*„, une méthode qui met l'accent sur la présentation du même événement de plusieurs points de vue.

BIBLIOGRAPHIE:

Adam Jean-Michel et Goldenstein, Jean-Pierre, *Linguistique et discours littéraire*, Larousse, 1976

Amon Évelyne et Bomati Yves, *Méthodes et pratiques du français au lycée*, Magnard, 2000

Boiron Michel, *La relation enseignant(e)/apprenant(e) – vers un contrat de complicité attentive*, Vichy, 2003

Brăescu Maria, *Méthodologie et enseignement du français*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1979

CURRICULUM CENTRAT PE ELEV VERSUS CURRICULUM CENTRAT PE DISCIPLINA ȘCOLARĂ

Ducu Nicoleta Nadia, prof. Limba și literatura franceză

Școala Gimnazială "N. Bălcescu", N. Bălcescu

"Elevul nu este un depozit de cunoștințe ci o persoană vie, cu un anumit tip de personalitate la care educația trebuie să se raporteze".

Criteriile sau tipurile de curriculum reprezintă sectoare curriculare, delimitate în cadrul subpostazei curriculum-domeniu, după criterii ce țin de întreaga problematică a curriculumului. Tipurile de curriculum nu trebuie abordate ca ipostaze disjuncte, ci mai ales în cadrul unei relații complementare funcționale, ce alcătuiesc imaginea curriculumului global în sistemul educațional.

Cele mai utilizate categorii curriculare sunt: semnificația paradigmatică, modelul de proiectare, modalitatea de organizare a curriculumului, modalitatea de realizare, strategia de cercetare, gradul de organizare, gradul de obligativitate, tipul de construcție al proiectului, resursele de dezvoltare, categorii de valori dominante.

După semnificația paradigmatică, întâlnim curriculum centrat pe elev și curriculum centrat pe disciplina școlară.

Curriculum centrat pe disciplina școlară este o paradigmă a învățământului tradițional, fiind construit și realizat în spiritul logicii conținuturilor domeniilor științifice transpuse didactic. Pornind de la ipoteza că nevoile educaționale și interesele cognitive sunt aceleași pentru toți elevii, procesul curricular se desfășoară în mod previzibil după schema clasică: selectarea conținuturilor de către profesor – expunerea materialului nou, exerciții aplicative – învățarea prin receptare și reproducere – recapitularea și aprofundarea – evaluări, al căror obiect este volumul de cunoștințe dobândit de către elevi, realizate prin chestionări orale, probe scrise și examene periodice.

Printre avantajele acestui tip de curriculum putem enumera:

educatul beneficiază de o organizare logică a conținutului de învățat;
asigură o modalitate sistematică și eficientă de însușire a patrimoniului cultural;
corespunde modului în care au fost pregătiți să predea cei mai mulți profesori;

Ca dezavantaje putem enumera:

fragmentarea excesivă a informațiilor, având drept consecință uitarea rapidă a acestora;
îndepărtarea de lumea reală;
nu acordă atenție abilităților, nevoilor, intereselor și experiențelor personale de viață ale elevilor;
reduce motivația de învățare;
încurajează pasivitatea și superficialitatea în învățare;
noile acumulări ale cunoașterii vor face necesară crearea a tot mai multe discipline de studiu.

Curriculumul centrat pe elev reprezintă o paradigmă a învățământului modern, fiind elaborat și realizat în spiritul dezvoltării elevilor conform particularităților acestora și nevoilor educaționale manifestate. Dacă adaptăm procesul curricular la categoriile de elevi, demersul didactic nu este prestabilit în mod riguros și nu are o desfășurare stereotipă ca în învățământul tradițional, fiind adaptat din mers, în funcție de variabilitatea situațiilor de instruire și ritmul de învățare al elevilor.

Pregătirea curriculumului centrat pe elevi pune accentul pe asigurarea metodelor și condițiilor organizatorice de natură să-i angajeze pe acestia în activitățile de învățare pe care le vor dori. Elevii vor fi consultați în legătură cu orice alegere făcută. Elevii participă la stabilirea ordinii în care vor fi abordate diferitele conținuturi. Materialele de învățare sunt alese de elevi, nu există un orar fix, timpul este utilizat în mod flexibil, după cât este necesar și după interesul elevilor. Gruparea elevilor este și ea concepută în mod flexibil și se realizează în funcție de interesele comune care îi reunesc la un moment dat pe anumiți elevi. Spațiul școlar utilizat are caracteristici similare. Sala de clasă este doar locul central de întâlnire. Activitățile de învățare se pot desfășura în oricare alt loc din interiorul școlii sau din afara ei, în funcție de condițiile necesare pentru studierea unui anumit lucru care îi interesează pe elevi. În general, profesorul este o persoană care învață împreună cu elevii săi.

Printre avantajele unui asemenea curriculum se pot număra:

răspunde direct unor trebuințe și interese de cunoaștere și de acțiune ale elevilor,
ceea ce determină creșterea motivației intrinseci a învățării;
intensifică participarea elevilor la activitatea de învățare;
pune accentul pe dezvoltarea potențialului individual de care dispune fiecare elev.

Dar în același timp putem avea și dezavantaje:

nu pregătește în mod adecvat pentru viață, întrucât nu se preocupă de scopurile

sociale ale educației și de transmiterea sistematică a moștenirii culturale a umanității;
nu asigură o bază comună de pregătire a elevilor;
activitățile de învățare sunt adeseori organizate inadecvat pentru însușirea unor
abilități și a unor cunoștințe indispensabile oricărui om;
cei mai mulți profesori nu au fost pregătiți să lucreze cu elevii în această manieră;
face dificilă trecerea elevilor de la o școală la alta și intrarea lor în forme
superioare de învățământ care au păstrat structura academică tradițională.

Bibliografie

- Bunăiașu, C. M., *Teoria și metodologia curriculumului*, Craiova, Editura Universitaria,
2011
- Cucoș, C., *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom, 2002
- Joița, E. (coord.), *Pedagogie. Educație și curriculum*. Craiova, Editura Universitaria, 2003

CUNOAȘTEREA DE SINE

Prof.gr.did.I Diaconu Iulia

Școala Gimnazială „Take Ionescu” - Rm. Vâlcea

Pe fondul transformărilor care se produc în adolescență se desfășoară un amplu proces al cunoașterii de sine, în legătură cu care psihologul american G. W. Allport nota: „problema centrală a adolescenței devine „Cine sunt eu? Ce voi fi eu?” ”. Autocunoașterea este una din nevoile fundamentale ale adolescenței. Orientarea spre sine, accentuarea conștiinței de sine, în acest stadiu, este determinată de cel puțin trei factori: în primul rând, transformările pubertare care constau în schimbări organice evidente (apariția caracterelor sexuale secundare și intrarea în funcție a glandelor sexuale) sunt percepute de către adolescentul însuși ca semnele părăsirii copilăriei și intrării într-o nouă etapă a vieții. În al doilea rând, se schimbă relațiile cu anturajul, acesta formulând noi cerințe și având alte așteptări față de adolescenți. Nu mai sunt tolerate comportamentele copilărești, cerințele de protecție și dirijare din partea adulților care adesea le spun cu reproș: „nu mai ești copil”. Solicitățile școlii și familiei sunt de o altă calitate. În al treilea rând, adolescentul însuși dispune de noi capacități mintale care-i permit să înțeleagă mai bine lumea în care trăiește și să se întrebe ce este cu sine, cu prezentul și viitorul său. E.Erikson consideră că trăsătura principală a adolescenței este căutarea reinnoită a identității de sine.

Căutarea de sine are câteva aspecte specifice, care trebuie bine cunoscute pentru a putea veni în ajutorul tinerilor. Renunțând la atributele copilăriei, la atitudinile și comportamentele acesteia, adolescentul trebuie să-și formeze noi stiluri psihocomportamentale, noi modalități de acțiune.

În această nouă construcție, adolescentul se implică profund și deplin, nu mai este un spectator al transformărilor în mijlocul cărora se află propria ființă, ci este un participant activ, un coautor la propria devenire. Nu mai suportă pasiv orice fel de influențe de oriunde ar veni, ci le selectează, le respinge pe unele sau le limitează, le caută activ și le favorizează pe altele. Dacă și-a descoperit o înclinație și este convins că acesta este drumul pe care trebuie să meargă, își mobilizează toate capacitățile pentru a convinge familia, profesorii, colegii, de justetea alegerii făcute, a hotărârii luate.

Și în situațiile curente de viață adolescentul tinde să se manifeste cu ceea ce are unic și original. Îi place să poarte semne distinctive, să adopte o vestimentație uneori bizară și tinde să-și

judece și să evalueze neconținut propriile manifestări și reacții atât față de sine cât și față de alții. Autoreflexia devine o caracteristică a vieții psihice a adolescentului, Din cercetări rezultă că majoritatea adolescenților se gândește de câteva ori pe zi la propria persoană, la evenimentele trăite și la reacțiile personale. Interesul crescut față de viața interioară proprie marchează distanțarea adolescenței față de copilărie.

Adolescentul nu urmărește doar sa-și constate unele caracteristici, ci să le manifeste, să fie văzute, remarcate și apreciate de către cei din jur. Caută mereu ocazii pentru a se exprima, a se confrunța cu alții, a atrage atenția asupra sa. Conștient de noile sale capacități cognitive, adolescentul consideră că cel mai bine se cunoaște el însuși, dar în fapt rămâne sensibil la aprecierile celorlalți și își ajustează în permanență imaginea de sine în funcție de reacțiile celorlalți.

Orientarea spre viitor este o altă diferență semnificativă față de copilărie. Adolescența este definită ca vârsta idealurilor, când se conturează mai clar un proiect de viață cu importante funcții stimulativă pentru diverse acțiuni, alegeri, hotărâri semnificative pentru viitor. Lipsa idealurilor sau vaga lor structurare generează lăncezeală, dispersarea forțelor spre obiective minore, limitate, de circumstanță, iar dacă autocunoașterea țintește viitorul, contribuie la cristalizarea unui ideal mai stabil, mai realist, mai acordat la posibilitățile proprii și mai legat de ceea ce inițiază și face efectiv adolescentul.

Alături de trebuința de autocunoaștere, în adolescență se manifestă la fel de intens autoafirmarea și autorealizarea care motivează activitățile autoformative ce încep să apară mai frecvent în acest stadiu.

Interacțiunea cu ceilalți, „ogîndirea în altul” este o altă modalitate de realizare a cunoașterii de sine. Întâlnirea cu colegii și prietenii este ocazia cea mai bună de a constata similaritatea situațiilor, reacțiilor, aspirațiilor, opiniilor sale cu ale celorlalți și astfel își întăresc încrederea în sine, își confirmă comportamentele, își diminuează anxietatea în fața necunoscutului drum pe care a început să meargă. Mai mult chiar, poate să identifice un mod de a gândi, simți și acționa a tuturor celor de aceeași vârstă, dezvoltându-și conștiința apartenenței la generații și conturându-și o poziție proprie față de generația adultă și de societate în ansamblu. Aceleași confruntări îi permit să-și verifice calitățile sufletești, să le compare cu ale altora și să le aprecieze mai bine. În acest context, identificările pe orizontală sunt acum mai intense și cu mai mare valoare formativă în comparație cu stadiile exterioare de dezvoltare. Adolescenții au tendința de a se depărta de modelele parentale de conduită și în genere de cele ale adulților, apropiindu-se fie de cele ale unor personalități remarcabile din viața culturală, socială sau politică, fie mai ales ale

celor din generația lor. Interacțiunea cu alții are rol principal în structurarea personalității adolescentului.

Procesul preluării de modele și cel al „construirii” unui mod propriu de manifestare și de găsimă a identității de sine este complex și de durată. E. Erikson a studiat această experimentare de către adolescenți de roluri și comportamente acceptate social, pentru a-și proba astfel capacități și resurse și pentru a se identifica pe sine. Adolescentul încearcă, pentru perioade variabile de timp, noi prietenii, noi angajări, noi opinii, alte feluri de a interacționa cu alții, o altă vestimentație sau coafură, alt fel de a-și organiza timpul.

Adulții reacționează negativ la aceste căutări, dar sunt importante pentru noile restructurări psihocomportamentale din adolescență, pentru dezvoltarea unei personalități autentice, originale.

E. Erikson avertizează asupra faptului că dacă aceste căutări se prelungesc prea mult și sunt prost orientate, apare pericolul confuziei de rol, al labilității excesive a comportamentelor, atitudinilor și al unor dificultăți de adaptare la mediul școlar, familial, social în ansamblu.

Lipsa unui sistem propriu de valori nu permite adolescentului să-și apropie modele comportamentale pozitive, îl face să-și însușească, fără selecție, orice i se pare nou și poate ajunge astfel la identificări negative, la comportamente predelicvențiale. De obicei, familiile dezorganizate sau cele cu nivel socio-cultural scăzut sunt deficitare în structurarea unui sistem de valori la propriii copii și pot difuza modele comportamentale negative. Și familiile autoritariste sau cele superprotective, care îngrădesc exagerat de mult interacțiunile copiilor lor, riscă să aibă adolescenți puțin pregătiți pentru viață, cu un slab discernământ asupra nonvalorii.

Acțiunile efective desfășurate de adolescenții înșiși reprezintă o cale principală a cunoașterii de sine. În activitate se probează cel mai bine toate felurile de însușiri și capacități. Activitatea de învățare este terenul principal al manifestării adolescentului și a confirmării de sine. Performanțele școlare susțin o imagine pozitivă de sine și o valorizare ridicată a propriei persoane, mai ales la cei ce se află pe primele locuri în clasă și școală.

Pentru cei mai mulți adolescenți rezultatele școlare sunt importante, dar nu sunt singurele care le pot exprima personalitatea. Aceștia își dau seama că viața solicită nu numai cunoștințe, ci și alte calități fizice și spirituale, iar ei vor să afle în ce măsură dispun de ele sau nu, de aceea caută și alte ocazii decât cele școlare pentru a și le identifica. Lipsa de orientare continuă, calificată și racordată la aceste interese îl face să cadă în fel de fel de capcane, dintre care cele mai periculoase sunt: consumul de alcool, droguri, țigări, etc.

Pentru cei la care performanțele școlare sunt scăzute, dacă nu și-au descoperit alte capacități și aptitudini, tind să-și scadă încrederea în sine, să trăiască neplăcut timpul petrecut la școală, să prefere alte prietenii decât cele cu colegii, să capete neîncredere în sine și complexe de inferioritate care să facă dificilă integrarea socială, profesională, familială de mai târziu. De aceea este necesar ajutorul dat de diriginte în a se descoperi pe ei înșiși, punându-i în alte situații decât cele școlare.

De fapt, toți adolescenții doresc să se manifeste și altfel decât în clase. Își doresc mai multă autonomie și independență atât în spațiul casnic cât și în cel extrașcolar, pentru că vor să-și probeze abilitățile, cunoștințele, capacitățile de vârstă.

Trebuințele de autoafirmare și de autorealizare se pot manifesta în cele mai variate feluri. Așa cum demonstrează unele cercetări, părinții nu sunt dispuși să dea câmp liber de manifestare inițiativelor și apar astfel conflicte nedorite și nemulțumiri de durată, de ambele părți.

Școala nu limitează libertatea de inițiativă și de acțiune a adolescenților prin organizarea activităților la lecții, prin orientarea activităților și prin locul central acordat elevului. Depinde foarte mult de tactul și experiența dirigintelui ca propunerile să pară a fi ale grupului sau ale celor care sunt lideri și astfel să devină prilej de afirmare și autorealizare. Prin interesul constant pe care dirigințele îl manifestă față de ceea ce își propun și întreprind adolescenții, devine factor de valorizare pentru educabili și persoana semnificativă cu rol formativ crescut la această vârstă.

Dirigințele trebuie să țină seama și de faptul că adolescenții agreează mai mult activitățile desfășurate în grupuri restrânse, preferențiale, decât în grupuri mari, chiar cel al clasei. Îi stimulează confruntarea cu alții și cu sarcini de dificultate crescută, fiind interesați de dezbateri pe teme morale, filozofice, sociale care se pot desfășura mai întâi între ei și după ce s-au conturat o serie de întrebări semnificative să fie invitați și specialiști în acele probleme. Confruntările în acest cadru special le permit măsurarea propriilor forțe dezvoltarea încrederii în sine.

Dialogul cu dirigințele are mare importanță fiind axat pe perspectiva de viață a adolescentului, pe cristalizarea idealului său, condus cu tact și finețe de către diriginte, realizat în mai multe secvențe, având continuitate și cu particularizare pentru fiecare, fiind sprijin esențial pentru orientarea în viață a adolescenților și pentru construirea imaginii de sine.

Bibliografie:

1. *** (1996) Dirigintele. Ora de dirigenție. Adolescenții. Vol. III, Editura Tribuna
Învățământului, București

CUM SĂ AJUTĂM COPIII CU PROBLEME DISCIPLINARE LA ȘCOALĂ

PROF. ȘANDRU JANINA-ELENA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ MATEEȘTI
JUDEȚUL VÂLCEA

Numeroși profesori experimentează un stres sporit legat de comportamentul acestor elevi la clasă precum și discuțiile cu părinții lor. Ei nu primesc sprijinul de care au nevoie pentru a ajuta elevii cu probleme. Eu sunt dirigintă la clasa a VI-a și am asemenea elevi cu care mă întâlnesc zilnic. Părinții știu de problemele de la școală și știu că și ei sunt învinuiți pentru asta. Cu toate acestea, simt că elevii sunt înțeleși și tratați greșit, dar se simt lipsiți de puterea de a face ceva și sunt descurajați de interacțiunea cu ceilalți profesori din școală.

Regulile disciplinare de la școală sunt încălcate. Dincolo de statistici și de pedepsele aplicate se află copiii, profesorii și părinții, care fac tot posibilul cu cât li se oferă. Pentru a-i putea ajuta este nevoie de o schimbare foarte mare, iar experiența îmi spune că această schimbare nu este atât de dificilă pe cât s-ar crede. În primul rând trebuie să schimbăm modul în care facem lucrurile. Eu însămi interacționez permanent cu copiii-problemă. Tot ce și-ar dori aceștia este să facă față cerințelor din școală, emoționale și comportamentale și în general, în viață, dar se pare că nu reușesc. Mulți dintre ei se confruntă cu această problemă de mult timp încât și-au pierdut încrederea că vreun adult va ști vreodată cum să-i ajute.

Eu lucrez, de asemenea, și cu diferiți profesori. Multora le pasă cu adevărat de acești copii și le dedică lor timpul și energia. Cu toate acestea, cadrele didactice recunosc că aceste aspecte (înțelegerea și ajutorarea copiilor cu probleme) nu au fost esențiale în formarea lor și că ar avea nevoie de ajutor cu unii elevi și părinții acestora. Mulți dintre ei sunt atât de prinși în activitățile zilnice ale vieții de la catedră și noile cerințe impuse încât pur și simplu nu mai au când să reflecteze asupra modului în care ar putea să-i ajute pe copiii problematici din clasă.

Colaborez și cu părinții acestor copii. Majoritatea sunt dornici să discute cu cadrele didactice în abordarea problemelor acestor copii, într-un mod eficient și plin de compasiune, dar nu știu exact cum să facă asta.

Ajutarea copiilor cu probleme sociale, emoționale și comportamentale nu este un exercițiu mecanic. Copiii nu sunt roboți, adulții nu sunt roboți și nici încercarea de a-i ajuta să

lucreze împreună nu se face robotic. Este o muncă grea, încâlcită, incomodă, care necesită muncă în echipă, răbdare și tenacitate, mai ales că implică punerea la îndoială a practicilor și înțelepciunii convenționale. Sunt necesare în acest sens, trei schimbări importante:

O îmbunătățire dramatică în înțelegerea factorilor care declanșează comportamentul problematic la copii;

Crearea de activități diferite pentru a-i ajuta pe acești copii;

Crearea de procese prin care oamenii pot rezolva problemele colaborând.

Dacă vrem să ajutăm astfel de persoane, trebuie să începem să acordăm mai multă atenție informațiilor pe care le deținem despre modul în care copiii pot deveni copii-problemă. Apoi, trebuie să fim atenți la câteva întrebări importante. Modul în care îi disciplinăm pe copii la școală abordează factorii responsabili pentru declanșarea tulburărilor sociale, emoționale și comportamentale la acești copii? Dacă nu, atunci ce ar trebui să facem?

Ceea ce gândim despre copii cu probleme (că încearcă să manipuleze, să obțină atenție, că sunt răi, nemotivați, că ne testează limitele și că aceste trăsături sunt cauzate de atitudinea pasivă, permisivă, inconsecventă, neimplicată a părintelui) este departe de adevăr în area majoritate a timpului. Intervențiile ce au avut loc conform acestui mod de gândire nu au dat randament. Consecințele pot consta în răsplată. La școală asta ar putea însemna autocolante cu fețe zâmbitoare sau stickere pentru munca depusă și un comportament adecvat. Pot fi aplicate și pedepse sub formă de teme suplimentare, lipsirea de privilegii pentru un comportament inadecvat. Consecințele sunt minunate dacă funcționează și nu atât de grozave în caz contrar. Adevărul este că cel mai adesea funcționează în cazul copiilor pe care sunt aplicate.

Coscințele pot să-i învețe pe copii care este modul corect și care este modul greșit de comportament și să le ofere stimulentele necesare pentru a se comporta corect. Dar, majoritatea copiilor cu probleme știu deja cum vrem ca ei să se comporte. Știu că ar trebui să facă tot ce li se spune. Știu că ar trebui să nu întrerupă ora pentru ceilalți colegi sau să fugă din școală când sunt supărați. Și mai știu că nu trebuie să lovească pe alți copii, să înjure sau să strige în clasă.

Nu necesită efort din partea noastră pentru a-i învăța cum vrem să se comporte. Chiar dacă vă vine greu să credeți, majoritatea copiilor cu probleme vor să se comporte corect. Nu au nevoie ca noi să le oferim autocolante, să îi lipsim de recreație sau să îi pedepsim. Sunt deja motivați. De altceva au nevoie. Lor le lipsesc aptitudini importante de gândire precum reglarea emoțiilor, luarea în considerare a rezultatelor unei acțiuni, înțelegerea faptului că purtarea cuiva îi poate afecta pe cei din jur, capacitatea de exprimare a problemelor și schimbările intervenite într-un plan. Cu alte cuvinte, acești copii suferă de o întârziere în dezvoltare având dificultăți în

stăpânirea aptitudinilor necesare pentru a deveni experimentați de exemplu la citirea într-o limbă străină.

Ajutarea copiilor cu tulburări de comportament nu este niciodată un proces ușor sau de scurtă durată. Cu atât mai puțin atunci când intervenim cu metode care nu funcționează.

Procesul de rezolvare a problemelor este mult mai ușor dacă este proactiv. Dacă ești profesor, nu trebuie să aștepti până când copilul deranjează clasa pentru a încerca să rezolvi problema care cauzează asta. O poți face în avans, deoarece problema și întreruperea orei sunt previzibile. Iar dacă ești părinte, e evident că nu vei fi acolo când copilul deranjează ora, dar poți colabora cu profesorul și poți juca un rol în rezolvarea problemelor, învățându-l aptitudinea-lipsă. Multor adulți le vine greu să creadă că tulburările de comportament sunt previzibile, preferând să creadă că acestea se întâmplă din senin. Acest lucru nu este adevărat. Nu dacă știi care sunt aptitudinile care îi lipsesc și care îi sunt problemele nerezolvate.

Cei mai mulți copii-problemă vor avea numeroase aptitudini nedezvoltate și multe nerezolvate, iar acest lucru poate fi copleșitor. Nu se pot rezolva toate lucrurile dintr-o dată și nici nu trebuie să încercăm să o facem. Cel mai bine este să alegem două sau trei probleme nerezolvate și să ne axăm pe ele. Dacă le vom rezolva pe acestea, precum și altele, colaborând cu elevul, vom reuși să îl învățăm în același timp și aptitudinile care îi lipsesc.

Putem să efectuăm pasul empatiei introducând în discuție problema nerezolvată. Începem cu: „Am observat că... „ și terminăm cu „ Ce se întâmplă?„. Inserăm problema de rezolvat între cele două. Iată câteva exemple:

Am observat că îți este destul de greu să revii în clasă după terminarea pauzei. Ce se întâmplă?

Am observat că îți este greu să copiezi de pe tablă. Ce se întâmplă? sau Am observat că îți este greu să te apuci de lucru la proiectul de limba franceză. Ce se întâmplă?

Modul în care vă veți exprima pentru a introduce problema nu va fi dificil. Dacă nu ați fost prea atenți, iată cum ar suna (nu așa ar trebui să procedați):

Dacă ați menționa comportamentul-problemă în cadrul problemei nerezolvate:

Am observat că te enervezi tare și vorbești urât când te rog să vii înapoi din pauză. Ce se întâmplă?

Dacă ați introduce o părere sau ipoteză în cadrul problemei nerezolvate:

Am observat că ai dificultăți în a copia de pe tablă pentru că mama și tatăl tău au trecut printr-un divorț neplăcut.

Dacă le-ați grupa:

Am observat că îți este greu să treci de la un lucru la altul.

Dacă nu ai fost exact:

Am observat că ai probleme în a te înțelege cu unii dintre ceilalți copii.

După ce veți întreba „Ce se întâmplă? „, continuarea ar putea fi una din următoarele:

Elevul va spune ceva.

Elevul nu va spune nimic sau va spune „Nu știu.,,

Elevul va spune „N-am treabă cu asta. „,

Elevul va spune „Nu vreau să vorbesc despre asta acum. „,

Elevul devine defensiv și spune ceva de genul „Nu sunt obligat să vorbesc cu tine.,,

Este bine să fiți pregătiți pentru toate posibilitățile. Cu toate acestea, este posibil ca răspunsul său inițial să vă ofere cea mai clară posibilitate de a-i înțelege grijile asupra problemei nerezolvate de care discutați, așa că va fi nevoie să mai căutați și alte informații. Și ascultarea reflexivă implică repetarea cuvintelor spuse de copil și apoi încurajarea să ofere informații suplimentare, spunând: „Nu prea înțeleg.,, sau „Cum așa?.,,

Atunci când rezolvăm problemele prin colaborare, procesul este sincer și transparent. Pentru a rezolva problemele ușor, onestitatea este cea mai bună politică.

Atâta timp cât copiii nu au dezvoltate aptitudini pentru a face față unor situații stresante, nu au cum să reacționeze adecvat, iar rolul adulților este de a descoperi abilitățile nedezvoltate și de a-i ajuta pe aceștia să le deprindă.

BIBLIOGRAFIE:

Kuzma Kay, *Ascultarea de bunăvoie*, Editura „Viață și Sănătate,, București, 2011;

Kuzma Kay, *Înțelege-ți copilul*, Editura „Viață și Sănătate,, București, 2011;

TEHNICI DE ÎNVĂȚARE ACTIVĂ-PUNCT NODAL ÎN SALTUL DE LA TEORIE LA PRACTICĂ

PROF. CRĂCIUN MIHAELA

Liceul de arte „VICTOR GIULEANU” Râmnicu Vâlcea

Învățarea activă devine în spațiul pedagogic și educațional contemporan o necesitate tot mai stringentă. Deși se discută de o perioadă lungă de timp despre imperativul racordării practicii în plan pedagogic la așteptările noilor generații de elevi crescute într-un context social-cultural și tehnologic radical diferit de cel de acum două-trei decenii, pașii făcuți în această direcție sunt destul de puțini. Acest articol prezintă tehnici de învățare activă care pot ajuta la atenuarea limitelor strategiilor de învățare utilizate în clasă. Totuși, înțelegerea principiilor învățării active va face mult mai mult pentru strategiile și modul de predare decât simpla utilizare a acestor activități ca și cum ar fi niște șabloane completate cu conținutul respectiv, deoarece conduce la identificarea acelor tehnici care reflectă cel mai bine atât stilul propriu de predare cât și specificul disciplinei, tipurile de gândire și abordările adecvate subiectului tratat. Procedând în acest mod, profesorul devine un "profesor activ", ce va trece dincolo de rolul esențial, dar incomplet, al expertului în conținut. Expertiza în conținut și predarea activă vor oferi elevilor oportunitatea de a deveni puternic implicați în procesul de învățare.

Dezvoltate în epoca industrială și utilizate în prezent, sistemele de predare și învățare sunt depășite în raport cu nevoile mult mai sofisticate de astăzi ale angajaților educați și inovativi din domeniul cunoașterii. Încă mai folosim soluții pasive, de tip „același model pentru toți”, învățare neactivă și modele educaționale nepersonalizate care nu sunt în măsură să ajute elevii să profite de resursele informaționale, să-și stăpânească emoțiile, să ranforseze procesul de învățare și să edifice un potențial intelectual. Vechile modele încurajează pasivitatea prin susținerea memoriei, a învățării bazate pe reguli și a unei abordări nediferențiate a modului în care elevii își însușesc cunoștințele.

Conform lui Meyers & Jones, învățarea activă presupune oferirea de oportunități elevilor de a vorbi, asculta, scrie, citi și reflecta asupra conținutului, ideilor, problemelor și preocupărilor referitoare la un subiect științific.²⁷

Cercetările susțin în mod coplesitor afirmația că elevii învață cel mai bine atunci când se implică activ în demersul de studiere a materialelor cursului și participă activ la procesul de învățare. Cu toate acestea, modelul tradițional de predare a poziționat elevii ca receptori pasivi în care cadrele didactice depozitează o multitudine de concepte și informații. Modelul a pus accentul pe furnizarea materialelor de studiat și pe recompensarea elevilor care se focalizează doar asupra conținutului materialelor de studiu și pe procesul de evaluare a cunoștințelor. Elevii cu o bună memorie pe termen scurt și abilități de a lectura rapid conținutul materialelor au fost apreciați ca fiind cei mai buni.

Învățarea activă schimbă orientarea instruirii de la ceea ce profesorul ar trebui să facă, să învețe sau să ofere elevilor către ceea ce dorește ca elevii să poată face cu cunoștințele și abilitățile dobândite. În mod similar, elevii trebuie să intre în clasă pregătiți să folosească atât materialele atribuite cât și ceea ce au studiat în trecut sau la alte discipline etc. Se așteaptă ca elevii să fie la curent nu doar cu materialele școlare, ci să asimileze materialul astfel încât să-l poată folosi și să se bazeze pe el. Când elevii înțeleg că disciplina implică învățarea activă, ei vor conștientiza, de asemenea, că trebuie să fie activi pentru a reuși să obțină note bune.

Obstacolul integrării tehnicilor de învățare activă în clasă este conținut în aforismul lui Confucius: „Am auzit și am uitat. Văd și îmi amintesc. Fac și înțeleg.” Din nefericire, în majoritatea claselor fizice și virtuale, elevii sunt limitați la simțurile pe care Confucius le pretinde a fi căi ineficiente pentru înțelegere. Atunci când este folosit în mod izolat, auzul sau văzul (sau citirea) nu duc la tipul de învățare care se aspiră să fie creat în sala de clasă. Elevii care ascultă prelegerile capătă un sentiment de neliniște că devin responsabili de informația pe care, chiar și după ce au auzit-o, le este neinteligibilă. Deși au urmărit diapozitive sau clipuri video, ei se întreabă cum pot integra imaginile în zestrea proprie de cunoștințe pentru a fi accesibile în vederea utilizării la viitoarele examene.

Învățarea activă poate fi aplicată la cele mai frecvent utilizate activități de predare, în funcție de implicarea elevului sau de poziționarea elevului ca subiect care recepționează în mod pasiv conținut.

²⁷ Chet Meyers, , Thomas B. Jones, *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*, Jossey-Bass, San Francisco, 1993, p. 6

Toate tehnicile de învățare active sunt destinate să ajute elevii să facă legături relevante între conținuturile din lecții și să transforme informațiile din limbaj sau idei opace în ceva ce elevii pot integra în propria lor memorie și cunoaștere pe termen lung. Activitățile care urmează au rolul de a ajuta elevii să atingă aceste obiective. Ele sunt regrupate în două categorii pornind de la două componente esențiale: ascultarea și scrierea.

Ascultarea activă oferă elevilor șansa de a exersa cu propriile cuvinte ceea ce au auzit. În timp ce elevii formulează și reiau conceptele cu propriile lor cuvinte, ambii dobândesc o înțelegere mai profundă a materialului și identifică aspectele unde înțelegerea materialului este insuficientă. Ca modalități de lucru putem folosi următoarele strategii: elevii se reunesc câte doi - nu trebuie să se efectueze reunirea pornind de la ideea ca vor fi grupați elevii care înțeleg cu cei care nu o fac - pur și simplu cereți elevilor să se grupeze; un elev explică un concept, un principiu sau o metodă celui alt coleg; ascultătorul parafrazează ceea ce a spus colegul și dorește clarificări dacă este necesar. Ascultătorul poate folosi expresii precum "Ceea ce am auzit că spui este că ..." și "Vrei să spui ..." Ascultătorul caută în principal să redea cu acuratețe afirmațiile interlocutorului și nu să încerce să analizeze, să judece sau să conducă direcția de discuție.

Scrierea activă. Unele sarcini de scriere scurte utilizate frecvent solicită elevilor să reitereze ceea ce a spus profesorul în clasă sau ce este scris în manual sau într-un alt material utilizat în procesul de predare (atlas, enciclopedie etc.). Multe din sugestiile de mai jos se bazează pe acele sarcini scurte de scriere, cerându-le elevilor să gândească în scris despre acele fapte, concepte și probleme prezentate în conținut.

În timp ce elevii "gândesc în scris", ei clarifică materialul pentru ei înșiși și văd ce înțeleg și la ce aspecte au nevoie de ajutor pentru a înțelege acest lucru. Prin scriere, elevii organizează materialul astfel încât să poată înțelege atât imaginea de ansamblu, cât și detaliile suportive - construirea unei scări de abstractizare care îi ajută să vadă relația dintre subiecte. Elevii pot folosi scrierea pentru a explora un subiect sau material de la clasă, fapt care le oferă ocazia și încrederea de a gândi dincolo de afirmațiile și gândurile altora și de a crea conexiuni între concepte izolate.

Activitățile se pot desfășura atât în mod individual cât și în cadrul grupului. Atunci când se lucrează în mod individual pot fi folosite următoarele metode:

Trimiterea de întrebări presupune să li se ceară elevilor să scrie și să trimită întrebările pe care le au la sfârșitul fiecărei lecții. Răspunsurile la aceste întrebări devin începutul lecției următoare. Această tehnică poate fi utilizată pentru a evalua învățarea elevilor, precum și pentru a-i motiva să asculte. De asemenea, oferă o modalitate de a revedea materialul parcurs înainte de a merge mai departe.

b. Scrierea unui rezumat al rezumatelor. Elevilor li se solicită să scrie un rezumat de 2-3 pagini al unor fragmente de text atribuite. Fiecare elev scrie apoi un rezumat, de un paragraf, al rezumatului de 2-3 pagini al celeilalte persoane. Rezumatul rezumatului poate fi prezentat în fața clasei.

c. Scrierea pentru a determina înțelegerea. Pe parcursul lecției, profesorul se oprește și îi roagă pe elevi să scrie o scurtă listă a tot ceea ce știu despre subiect sau despre o temă bine individualizată din cadrul lecției. Se solicită elevilor să împărtășească rezultatele. Această tehnică poate ajuta elevii să rămână atenți și să ofere feedback despre cunoștințele sau neînțelegerile.

Activitățile pentru grupuri presupun folosirea următoarelor tehnici:

a. notițe și revizuire: presupune o sesiune de "completare a notițelor" în care se cere elevilor să facă schimb de notițe și să completeze lacunele pe care le identifică. Această tehnică îi ajută să genereze notițe complete pe măsură ce parcurg materia.

b. rezolvarea problemelor în grup: se oprește lecția pentru a solicita grupurilor create la începutul lecției sau chiar la debutul anului școlar să rezolve o problemă, să facă o activitate, să găsească punctele importante sau punctul cel mai confuz, să creeze o schiță, să creeze o întrebare de test.

c. gândirea în tandem: la startul acestei tehnici fiecare elev lucrează individual o problemă pentru o perioadă scurtă de timp; apoi elevii se regroupează pentru a compara, sintetiza și termina sarcina. Mai târziu, se prezintă întregii clase rezultatul activității. Acest lucru poate fi extins pentru a crea o piramidă, atunci când acești doi elevi lucrează acum cu alți doi, apoi raportează clasei.

d. dezbaterile. Se cere celor care vor dezbate (care ar putea fi o echipă) să discute problemele bazate pe dovezi verificabile, să precizeze în mod clar punctele de vedere, să organizeze logic problemele și să fie convingători. Cei care nu participă la dezbateri sunt judecătorii. Aceștia ar trebui să aibă sau să stabilească criterii pe baza cărora să-și bazeze decizia. Cei care nu participă ar trebui să înregistreze, de asemenea, cel puțin un aspect pe care dezbaterile de pe fiecare parte ar fi trebuit să-l abordeze, dar nu au făcut-o.

Chiar și predarea, care poate părea inerent pasivă, poate fi transformată într-o experiență activă de învățare procedând astfel: elevilor li se oferă un set de întrebări, precum și instrucțiuni pentru a căuta răspunsuri în cadrul predării; în timpul pauzelor, elevii sunt rugați să scrie niște întrebări. Următoarea lecție poate începe apoi cu aceste întrebări, care pot funcționa cu rol de conectori între lecția anterioară și lecția actuală; elevii sunt rugați periodic pe parcursul lecției să efectueze (în tăcere) conexiuni între cunoștințele actuale și cele studiate anterior.

Profesorii pot totuși să constate că unele dintre tehnici nu se potrivesc stilului lor de predare sau că altele ar avea rezultate mai bune în clasă sau în mediul online cu modificări. Alți profesori pot găsi că multe activități pe care le-au făcut sau le fac în prezent în clasă trebuie să fie infuzate doar cu principii active de învățare pentru a deveni tehnici de învățare activă.

Tehnicile de învățare activă nu sunt soluții magice educaționale. Desigur, unii dintre elevi pot să nu fie dispuși să renunțe la rolurile lor pasive. Dar, între cei care sunt auto-motivați și cei care aleg pasivitatea, există probabil un mare grup de mijloc care, cu ajutorul oferit de către profesor, vor fi participanți activi și își vor îmbunătăți semnificativ performanțele.

Bibliografie

Meyer, Chet., Jones, Thomas B., *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*, Jossey-Bass, San Francisco, 1993.

Auerbach, Anna Jo; Schussler, Elisabeth E, *Instructor Use of Group Active Learning in an Introductory Biology Sequence*, „Journal of College Science Teaching”, May/Jun 2016, Vol. 45 Issue 5, p. 67-74.

TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR, CHEIA SUCESULUI ȘCOLAR

PROF. CÎMPEANU FLORENȚA

ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 10

JUD. VÂLCEA

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, dar nu reprezintă identitatea sau uniformitatea de tratament didactic.

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. Devieri comportamentale, trăsături negative ca minciuna, falsitatea, înșelătoria sunt adesea utilizate ca „mijloace salvatoare” pentru a depăși situația incomodă în care se găsesc unii dintre ei, dacă nu se bucură de atenția colectivului clasei și a dascălului și nu li se asigură în cadrul lecțiilor posibilitatea de a depăși impasul respectiv.

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.

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, așa cum arată și P. Ștefănescu – Goangă: „Educația numai atunci este eficientă, când tratează pe fiecare conform cu natura sa și când dă fiecăruia hrana mintală de care el are nevoie”.

Dar, un prim pas în acest sens reprezintă o bună cunoaștere a acestora. Acest lucru presupune descifrarea notelor dominante ale personalității lor, înțelegerea și indentificarea motivelor care îi determină să acționeze într-un anumit mod și o corectă previziune a evoluției lor. Cunoașterea și luarea în considerare a particularităților individuale a fiecărui elev, duce la găsirea unor soluții, mijloace și metode pedagogice specifice, ceea ce sporește eficiența actului educațional.

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, dar nu reprezintă identitatea sau uniformitatea de tratament didactic.

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, reducând ponderea timpului alocat învățării frontale în favoarea învățării prin cooperare sau colaborare.
- au fost organizate conținuturile în jurul scopurilor formulate.

Astfel, procesul de diferențiere trebuie să cuprindă:

- diferențierea obiectivelor de învățare;
- diferențierea activităților de învățare;
- diferențierea evaluării

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.

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. Devieri comportamentale, trăsături negative ca minciuna, falsitatea, înșelătoria sunt adesea utilizate ca „mijloace salvatoare” pentru a depăși situația incomodă în care se găsesc unii dintre ei, dacă nu se bucură de atenția colectivului

clasei și a dascălului și nu li se asigură în cadrul lecțiilor posibilitatea de a depăși impasul respectiv.

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.

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.

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;

Bibliografie:

Radu, Ion, *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică București, 1978.

Cosmovici, A. (coord.), *Psihologia școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998

Stănescu, L. *Concepții educaționale privind supradotarea intelectuală* .În: „Revista de Pedagogie” 1993, nr. 4-7.

IMPORTAȚA CRITERIILOR ȘI FORMELOR DE EVALUARE A PRACTICII PEDAGOGICE

PROF. MIHAELA CIRSTINOIU

Scoala Gimnaziala nr.1 Salatrucce

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 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.

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 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.

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:

Cucoș Constantin – „Pedagogie”, Editura Polirom 2001

Ezechil Liliana – Calitate în mentoratul educațional, Editura V&I Integral

Ezechil Liliana – Ghidul mentorului Editura paralele 45, Pitești 2009

STUDIU COMPARATIV – EDUCAȚIE TRADIȚIONALĂ ȘI MODERNĂ

PROFESOR BUZDUGAN MARICICA
COLEGIUL TEHNIC "DANUBIANA" ROMAN
JUDEȚUL NEAMȚ

Educația urmărește dezvoltarea unor calități umane și explorarea orizonturilor, este orientată predominant spre pregătirea pentru viață, are în vedere, cu precădere, întrebări asupra existenței, vizează dezvoltarea unei stări sau a unei structuri atinse, finalitatea în educație îmbină viziunea pe termen scurt cu cea pe termen lung. Activitatea educațională este dinamică și flexibilă în același timp, iar educația stimulează idealul ființei umane exprimat prin „a fi și a deveni”.

Elementul cheie în educație îl reprezintă elevul care trebuie să realizeze o serie de procese pentru a putea cunoaște și utiliza practic informațiile însușite, iar o învățare eficientă presupune mai întâi înțelegerea faptelor, analizarea acestora, formularea unor idei pe baza cunoștințelor dobândite ulterior, generalizarea și abstractizarea lor. Datorită multiplelor surse de informare, profesorul nu mai este cel care ține o prelegere în fața elevilor ci un mediator și îndrumător în activitatea de învățare pe care aceștia o parcurg. Predarea se realizează prin utilizarea unor metode activ – participative care să solicite interesul, creativitatea, imaginația, implicarea și participarea elevului în scopul însușirii unor cunoștințe care să-i folosească.

În școlile din România se practică încă, într-o proporție destul de mare modelul tradițional de predare, fie din cauza lipsei unei baze materiale adecvate, fie a unei slabe motivații și implicări a factorilor decizionali. La o succintă comparație între modelele de realizare a învățării în cele două tipuri de învățământ tradițional și modern, se obțin următoarele: în învățământul tradițional se urmărește memorarea și reproducerea cunoștințelor transmise de cadrul didactic; se poate realiza și individual; competiția cu scop de ierarhizare prezentând avantajele că stimulează productivitatea, promovează aspirații mai înalte; pregătește elevii pentru viața competitivă, dar poate genera conflicte, agresivitate; lipsa comunicării și a încrederii, amplifică teama de eșec, egoismul; în învățământul modern se face apel la experiența proprie; se promovează învățarea prin colaborare; se dezvoltă gândirea critică în confruntări, elevii fiind stimulați în argumentarea

unei opinii; cooperarea în rezolvarea sarcinilor și problemelor de lucru (de învățare), inițiativă, spiritul întreprinzător, cutezanță, asumarea riscurilor, implicare personală, gândire liberă, creativă.

În ceea ce privește evaluarea, în învățământul tradițional aceasta are ca obiectiv măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul); se pune accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informație deține elevul), pe când în învățământul modern evaluarea constă în măsurarea și aprecierea capacităților (ce știe și ce poate să facă elevul), se pune accent pe elementele de ordin calitativ (sentimente, atitudini etc.). De aceea, de cele mai multe ori, un elev cu rezultate bune nu este printre cei mai buni angajați.

Noile tehnologii au produs schimbări, modificări în toate domeniile și era de așteptat ca la un moment dat acest progres să influențeze și procesul de predare-învățare. Astfel elevii sunt nevoiți să învețe să gestioneze un număr impresionant de informații, să le analizeze, să ia decizii, să-și dezvolte cunoștințele pentru a face față provocărilor tehnologice actuale.

În vederea stabilirii importanței utilizării tipului tradițional sau modern de învățământ, am aplicat în parcurgerea unei unități de învățare, la clase paralele, strategii clasice și moderne de predare-învățare -evaluare și am comparat rezultatele obținute.

Pentru prima clasă de elevi, am utilizat în predare doar activitatea frontală, sala de clasă, fără prea multe mijloace de învățământ: manuale, atlase, desene pe tablă și schema lecției. Elevii au participat la lecție, au luat notițe, au folosit imaginile din manuale și atlase.

Pentru a doua clasă, am utilizat în predare activitatea frontală imbinată cu cea individuală, elevii au lucrat pe grupe, lecțiile s-au desfășurat în laborator cu acces la internet și imagini video, printre metode au predominat experimentul, problematizarea, jocul de rol, conversația, proiectul de grup, iar pentru a treia clasă de elevi, am combinat strategiile tradiționale cu cele moderne.

După parcurgerea conținuturilor, elevilor celor trei clase le-a fost aplicat același test de verificare, care cuprindea itemi ce evaluau atât cantitatea, cât mai ales calitatea și modul de raportare a cunoștințelor și competențelor la viața cotidiană. Rezultatele obținute de elevii celor trei clase la testul aplicat sunt redate în tabelul următor:

Tabel – Repartizarea notelor obținute de elevi

Sistem de predare-învățare-evaluare	Număr de elevi cu note de:						
	10	9	8	7	6	5	0
tradițional							

modern								
combinat								

Analizând rezultatele obținute în urma aplicării testului, s-au desprins următoarele:

- ”elevii din sistemul tradițional” de predare - învățare, au răspuns corect la itemii ce solicitau redarea cunoștințelor, recunoașterea unor structuri, dar au întâmpinat greutăți în interpretarea unor rezultate/ observații;

- ”elevii din sistemul modern” de predare - învățare, au dat dovadă de creativitate în formularea răspunsurilor la itemii cu răspuns deschis, dar au întâmpinat dificultăți în recunoașterea și definirea unor noțiuni;

- ”elevii din sistemul combinat” de predare – învățare, s-au adaptat cu ușurință tipurilor de itemi aplicați, au reușit să raporteze cunoștințele la situații concrete din viața cotidiană, dovadă fiind lipsa notelor sub cinci.

În concluzie, putem vorbi despre educație doar împletind tradiționalul cu modernul, prin apropierea de modelul modern; de o comunicare mai profundă între elev și profesor; de o educație bazată mai mult pe descoperire, cercetare; pe inițiativa elevului atras cu pasiune de informațiile primite. În mod sigur o strategie de succes va implica împletirea celor două modele (tradițional și modern), având proporții diferite între ele în funcție de conținuturile învățării, de colectivul de elevi și bineînțeles de obiectivele educaționale urmărite conform standardelor educaționale.

Bibliografie:

- 1.Cerghit, I. , *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006;
- 2.Ionescu, M., Bocoș, M., *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, 2017;
- 3.Văideanu, G., *Pedagogie- ghid pentru profesori*, Editura Universității Al. I. Cuza, Iași, 1986;
4. Iancu, M. , *Pedagogie aplicată – Domeniile de competențe cheie europene în perspectiva disciplinei Biologie*, Editura Didactică și Pedagogică, 2011.

ESTETICA MUZICII LUI MOZART

Prof. Bîtu Julieta

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Rm. Vâlcea

Jud Vâlcea

“Nu stiu să scriu poetic, nu sunt poet. Nu stiu să aranjez frazele atât de artistic încât să reflecte umbra și lumina, nu sunt pictor. Nu știu să-mi exprim sentimentele și gândurile prin gesturi și pantonimă, nu sunt dansator. Pot însă să o fac prin intermediul sunetelor muzicii, sunt un muzician.”

Wolfgang Amadeus Mozart²⁸

Ceea ce este evident în muzica lui Mozart, ceea ce ne uimește de îndată este spontaneitatea inspirației sale muzicale.

Cu toate că Amadeus compunea muzica sa cu o ușurință de nedescris, era de parcă ar fi existat înainte de a fi fost scrisă pe hartia cu portative. “Stii ca sint, ca sa zic asa, cufundat in muzica, ca ma ocup toata ziua cu ea, ca-mi place sa fac speculatii, sa studiez, sa reflectez” .²⁹

Compozitorul considera că publicul larg, adică “necunoscătorii”, trebuie să fie multumiți, să înțeleagă și ei când ascultă o muzică bună, chiar dacă nu știu de ce le place sau ce îi atrage muzical. Într-o scrisoare către tatăl său Mozart formuleaza cu simplitate chiar esența muzicii, ca o arta a sunetelor.

De fiecare dată când Mozart vorbește despre operă, se referă la felul în care textul se potrivește cu muzica, și nu vice-versa. “Lucrul principal la o opera este deci muzica, si daca urmeaza sa placa (...) trebuie sa-mi modifice si sa-mi reface lucrurile atat de mult si de des, cat vreau eu, si nu se ia dupa capul lui, care nu are nici cea mai mica practica si cunostinta despre teatru...”³⁰

Grațiosul muzicii baroce obținut prin ornamentica specifică, a fost continuat de ornamentica epocii clasice. Dacă sublimul caracteriza creația marelui Johann Sebastian Bach, se poate spune ca grațiosul este făcut sa îl pe deplin pe Wolfgang Amadeus Mozart.

²⁸ <http://www.astrele.ro/2012/01/27/un-portret-astrologic-al-geniului-wolfgang-amadeus-mozart-partea-i-a/>

²⁹ <http://www.scribube.com/personalitati/WOLFGANG-AMADEUS-MOZART353112012.php>

³⁰ Ovidiu Varga, “Wolfgang Amadeus Mozart”, Ed. Muzicală, București, 1988 pag. 27. Scrisoare către tatăl său, Viena, 21 iunie 1783. Este vorba de libretul la opera “L’oca del Cairo”, rămasă neterminată.

Și nu este vorba de grațiosul în accepțiunea frivolă, ci de grațiosul rezultat dintr-o mare ușurinta în mânuirea elementelor muzicale, în desenarea unor pasaje melodice suple și armonioase, în maiestria plină de eleganta a tratărilor orchestrale, din toate simfoniile mozartiene, din toate operele în care este evidențiată suplețea și strălucirea vocilor, în toate concertele și sonatele instrumentale în care interpretul trebuie să-și demonstreze agilitatea, cu ușurință și eficiență.

Muzica lui Mozart parca vine să confirme adevărul definiției: “Grațiosul reprezintă mișcarea omului cu o spontaneitate ușoară și fericită, de natură să demonstreze că voința morală și înclinațiile au ajuns să se armonizeze în unitatea sufletului frumos”.³¹

Wolfgang Amadeus Mozart, autor a peste 600 de lucrări, dintr-o varietate de stiluri muzicale: operă, simfonie, concert, sonată pentru pian, serenadă, muzică de cameră, etc... muzica lui Mozart este bogată în conținut și semnificații. În același timp este o muzică simplă, accesibilă, de o frumusețe absolută și armonie divină, motiv pentru care impresionează și îi asigură și astăzi o popularitate nedeșmințită. George Enescu declara, pe bună dreptate: “Dacă cereți unui profan să vă citeze pe cel mai mare muzician al lumii, el vă va răspunde în mod sigur: Mozart, Mozart este legendar.” În aparență, muzica lui se întemeiază pe elemente cunoscute în arta secolului XVIII. Mozart a folosit un limbaj muzical comun compozitorilor contemporani (J. Chr. Bach, Ph. Em. Bach, Haydn ș.a.) dar creația sa se ridică la valoarea unui fenomen muzical și estetic individual, original și înnoitor.

Artistul genial a frământat și prelucrat elemente vechi ale muzicii pentru că fiecare artist este cum scria Vincent d’Indy “fiul cuiva”,³² dar el a făcut acest lucru dintr-o perspectivă și într-o manieră nouă.

Mozart a adus în substanța vechilor elemente tradiționale ale muzicii, nuanțe de gândire individuale, imagini tipice epocii în care a trăit și astfel a luat naștere acea muzică admirabilă, în care auditorii identifică alături de idei și forme comune marilor clasici Bach și Haendel, trăsături identice muzicii contemporanului său Haydn și altele, ce vor căpăta o rezonanță amplă în muzica revoluționară a lui Beethoven.

Cu excepția lui J. S. Bach, niciunul dintre marii compozitori n-a avut parte de o educație muzicală atât de completă, temeinică și timpurie ca aceea primită de Mozart.

³¹ V. Cristian, “W.A.Mozart”, Caiet-Program, Filarmonica de stat “George Enescu”, Întreprinderea Poligrafică nr. 5, BUCUREȘTI, Str. C-tin Mille nr. 5-9.

³² Ovidiu Varga, “Wolfgang Amadeus Mozart”, Ed. Muzicală, București, 1988 pag.32.

Asemenea lui J.S.Bach, Mozart era un foarte bun instrumentist al viorii, vrednic discipol al unuia dintre cei mai mari profesori de vioara ai timpului, tatăl său Leopold. Se poate considera ca era chiar un excelent violinist, judecând după următoarea afirmație a tatălui său: “Nici nu-ți poți da seama tu însuși cât de bine cânti la vioara. Dacă ai pune mai mult sentiment și spirit în interpretare (această precizare indicând exigențele înalte ale pedagogului Leopold Mozart n.n.), ai putea ușor deveni primul violinist al Europei. (Nu era ușor de atins acest nivel în perioada marilor violoniști italieni, Nardini (1722-1793), Tartini (1692-1770) n.n.) Vei asculta vai! Destui violoniști foarte prețuiți, care-ți vor provoca milă”.³³

Din aceasta afirmație rezultă faptul că toate concertele lui Mozart au fost gândite și executate de un excelent cunoscător al instrumentului, de cele mai multe ori, dacă nu întotdeauna, fiind executate în primă auditiie publică de către autor.



34

³³ <http://oradedolj.oradestiri.ro/„un-zeu-al-muzicii-clasice-wolfgang-amadeus-mozart“-si-un-vrajitor-al-viorii—liviu-prunaru-intr-un-concert-de-zile-mari-la-filarmonica-„oltenia“/cultural/2013/04/04/>

³⁴ <http://littleschoolhouseinthesuburbs.com/2012/04/composer-study-mozart-images.html/>

PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

Prof. Bălășel Adrian

Descrierea practicii pedagogice

Practica pedagogică constituie o parte componentă obligatorie a procesului de pregătire a profesorilor și asigură corelația dintre pregătirea teoretică a viitoarelor cadre didactice și activitatea lor practică în instituțiile preuniversitare de învățământ. Obiectivele practicii pedagogice sunt axate pe formarea la studenți a competențelor necesare proiectării, organizării, desfășurării eficiente și evaluării activității instructiv-educative în ciclul gimnazial și liceal. În timpul practicii pedagogice studenții sunt implicați efectiv în organizarea și desfășurarea procesului instructiv (la clasele V-XII) accentul punându-se pe proiectarea lecțiilor, susținerea acestora, pe analiza lecțiilor asistate, urmărindu-se astfel aplicarea cunoștințelor teoretice în activitatea practică.

Standarde privind activitatea profesorului mentor

Programarea desfășurării activității de practică pedagogică.

Facilitarea procesului de introducere a practicantului în mediul educațional școlar.

Planificarea activităților observative și a celor de preluare a rolurilor didactice.

Consilierea practicanților înainte de susținerea lecțiilor (de probă și finale) și pe durata stagiului de practică pedagogică.

Monitorizarea activităților în care sunt implicați practicanții pe durata stagiului de practică pedagogică.

Managementul grupurilor educaționale antrenate în procesul practicii pedagogice.

Gestionarea globală a activității de practică pedagogică la nivelul școlii de aplicație.

Necesitatea practicii pedagogice

Pregătirea viitoarelor cadre didactice presupune atât o formare teoretică, dar și pregătire practică. Formarea teoretică urmărește achiziționarea unor cunoștințe generale, cunoștințe de specialitate și pedagogice, care se regăsesc în informațiile de psihologie, pedagogie, sociologie, dar și în cadrul celor de didactică a diferitelor discipline, informații frecvent utilizate în activitatea la clasă.

Pregătirea practică a viitoarelor cadre didactice se realizează prin intermediul practicii pedagogice latură esențială în formare studenților. Prin intermediul practicii pedagogice viitorul cadru didactic își valorifică și își dezvoltă competențele. Dată fiind importanța acestei discipline

obligatorii din planul de învățământ al *programului de formare psihopedagogică*, i-au fost alocate cel mai mare număr de ore (chiar dacă insuficiente) în fiecare semestru din anul III de studiu (3 ore / semestru)

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 notiunilor de *obiective* și nu de *competențe*, atunci când se analizează problematica finalităților în practica pedagogică a studenților.

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 (Programă-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.

Recomandari actuale pentru activitatea de formare a viitorilor profesori accentueaza focalizarea pe formarea unor capacitati inalte, care sa includa *motivatia pentru invatare, creativitatea si cooperarea* (din Raportul OECD "Profesorii pentru scolile de maine - Analiza indicatorilor educatiei mondiale", 2001)

Standarde profesionale ale profesiunii didactice

Obiectivele, continuturile si formele de organizare a activitatii de practica pedagogica sunt stabilite in functie de formarea succesiva a unor *competente* solicitate de profesiunea didactica.

Intrucat Legea invatamantului nr.84/1995 prevede "*standarde nationale pentru atestarea calitatii de cadru didactic*", MEC a elaborat "Standardele profesionale pentru predarea in invatamantul primar" si "Standardele pentru predarea matematicii in gimnaziu", plecand de la urmatoarele *principii-nucleu*, principii care exprima conceptia actuala asupra continutului specific al profesiei didactice si asupra calitatilor unui bun profesor:

- *cadrul didactic este un bun cunoscator al domeniului si al didacticii disciplinei pe care o preda;*
- *cadrul didactic cunoaste elevul si il asista in propria dezvoltare;*
- *cadrul didactic este membru al comunitatii;*
- *cadrul didactic are o atitudine reflexiva;*
- *cadrul didactic este promotor al unui sistem de valori in concordanta cu idealul educational.*

Pentru studentii care se pregatesc sa devina si cadre didactice, aceste principii-nucleu traseaza liniile calauzitoare in tot ceea ce fac pentru insusirea profesiunii didactice, iar practica pedagogica este activitatea reprezentativa in acest sens.

Practica pedagogica a studentilor este activitatea organizata de catre cadre didactice universitare si profesori-mentori, printr-un parteneriat Universitate-Inspectorat Scolar, Facultate-Scoala de aplicatie. Obiectivele intermediare si specifice, tipurile de activitati si formele de organizare a acestora se subordoneaza *obiectivului general* al practicii pedagogice: *invatarea si exersarea profesiunii didactice.*

Obiectivele generale, ce stau la baza formarii viitoarelor competente generale si pe care le avem in vedere prin activitatea de practica pedagogica, sunt urmatoarele:

- *cunoasterea documentelor curriculare si scolare pe care se fundamenteaza organizarea si conducerea procesului didactic;*
- *efectuarea / exersarea unor activitati specifice procesului de invatamant, urmarind valorificarea cunostintelor de Psihologia educatiei, Pedagogie, Didactica specialitatii.*

- - *formarea/dezvoltarea capacitatii de a cunoaste elevii*, in vederea tratarii diferite a acestora.

- - *dezvoltarea capacitatii de autoevaluare*

- - *implicarea in realizarea unor activitati complementare lectiilor* desfasurate in scoala si in afara scolii.

Derivarea acestora in *obiective specifice* este realizata la Unitatea de invatare 3. Ele se concretizeaza in *formarea unor capacitati, atitudini si comportamente* care sunt in masura sa permita exercitarea profesiei de dascal la nivelul exigentelor invatamantului contemporan.

BIBLIOGRAFIE

IMPORTANTA PRACTICII PEDAGOGICE IN FORMAREA INITIALA PENTRU CARIERA DIDACTICA, autor anonim (<http://www.scribub.com/profesor-scoala/IMPORTANTA-PRACTICII-PEDAGOGIC63756.php>)

Practica Pedagogică UVT (<https://dppd.uvt.ro/practica-pedagogica/>)

STANDARDE DE CALITATE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ, autor anonim (<https://www.slideserve.com/yan/standarde-de-calitate-n-practica-pedagogic>)

AVANTAJELE INSTRUIRII DIFERENȚIATE

Profesor psihopedagog OPREA ADRIANA

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.3, Reghin

Județul Mureș

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 bază un sistem centrat pe elev. Abordarea diferențiată se poate realiza la diferite nivele și componente: obiective educaționale; obiectivul central al educației este dezvoltarea personală și pregătirea individului pentru viața socială într-o societate în continuă schimbare; curriculum, curriculum nucleu și curriculum la decizia școlii; forme de organizare a activității la clasă, frontal, pe grupe, pe echipe, individual; metode și strategii didactice, metode activ-participative, de învățare prin cooperare, alternate cu lucrul independent; metode și tehnici de evaluare. Individualizarea instruirii, adaptarea și aplicarea unui demers didactic la situații particulare ale elevului, presupune capacitatea cadrului didactic de a proiecta și realiza activități didactice educative în funcție de particularități individuale bio-psiho-socio-culturale ale fiecărui elev, o adaptare continuă a procesului didactic la trăsături individuale, cunoscute foarte bine în prealabil. Prin individualizare se poate valorifica la maxim potențialul și interesul fiecărui elev, se pot crea demersuri eficiente de atingere a obiectivelor învățării, se poate regla procesul pe baza observațiilor sistematice și consistente referitoare la achizițiile elevului. În esență, individualizarea instruirii presupune un ritm unic de învățare, modalitate personalizată de acțiune, ancorare în cunoștințe achiziționate anterior, selectarea unor conținuturi adecvate la nivel individual, mijlocare de instruire din care elevul poate alege ceea ce îl face mai eficient. Formele în care individualizarea instruirii este eficientă sunt, în principal trei: învățământul particular, programe compensatorii (utilizate în cazul elevilor cu cerințe educative speciale/ a elevilor cu performanțe înalte) și tratamentul pedagogic individual. Luând în calcul nu doar rațiuni de ordin economic, care fac imposibilă generalizarea individualizării instruirii, pericolul izolării elevului, a anulării cooperării, interacțiunii, socializării școlarului, face ca diferențierea instruirii să fie soluția prin care procesul instructiv-educativ este cu adevărat eficient.

Diferențierea instruirii cunoaște câteva forme: folosirea sarcinilor diferențiate în micro-grupuri eterogene în clasa de elevi (oferirea de sarcini diferite, în funcție de particularitățile

individuale sau oferirea acelorași sarcini, dar cu indicatori de eficiență și performanță diferiți); folosirea de sarcini diferențiate în micro-grupuri omogene în funcție de performanță (oferirea de sarcini de lucru care să corespundă particularităților elevilor din micro- grup); interînvățarea în microgrupuri eterogene (activități de tip peer education); programe compensatorii de recuperare și de îmbogățire (destinate elevilor pentru obținerea de performanțe înalte și/ sau elevilor cu cerințe educaționale speciale); interînvățarea în microgrupuri fals-eterogene (activități - schimburi de experiență între elevi cu capacități comparabile). Metodele activ-participative utilizate în practica instructiv-educativă permit elevului satisfacerea cerințelor educaționale prin efort personal sau în colaborare cu alți colegi. Specific acestor metode este faptul că se stimulează interesul pentru cunoaștere, este facilitat contactul cu realitatea înconjurătoare, sunt subordonate dezvoltării mintale și nivelului de socializare al elevilor . Aceste metode constituie o resursă importantă în proiectarea activităților educative deoarece stimulează și dezvoltă foarte mult învățarea prin cooperare, lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi, facilitând astfel comunicarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi . Sunt favorizate astfel cunoașterea reciprocă între elevi, înțelegerea și acceptarea reciprocă. 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); este necesară 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. 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. Adaptarea procesului de evaluare se poate face prin: proiecte, produse (scrise, orale, vizuale, kinestezice –proiecte, portofolii etc.). 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. De asemenea, fiecare elev va reuși să rezolve sarcina propusă iar cadrul 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. Un exemplu de proiect de activitate poate fi :

Tematica: Autocunoaștere și dezvoltare personală

Subcomponenta: Autoevaluare. Metode de realizare

Tema activității: „Eu în oglindă”

SCOPUL LECȚIEI:

- reflecția asupra comportamentelor proprii și a rezultatelor obținute

CONCEPTE CHEIE (maxim 5):

- autoevaluare, autocunoaștere, percepția propriei persoane

OBIECTIVE: la sfârșitul activității, elevii vor fi capabili să: își identifice punctele tari și punctele slabe, interesele și abilitățile, să își cunoască calitățile și limitele care îi caracterizează, să-și contureze imaginea de sine.

RESURSE:

Resurse materiale: cartonașe colorate, fișe de lucru, chestionar, coli albe de hârtie, riglă, markere colorate, pixuri, creioane.

Resurse procedurale/metode: conversația, expunerea, explicația, activitate individuală.

FORME DE ORGANIZARE: individuală, frontală și pe grupe

Moment organizatoric : profesorul și elevii se pregătesc pentru derularea activității asigurând materialele și atmosfera corespunzătoare.

Captarea atenției :

Exercițiu de spargere a gheții “ Fulgii de zăpadă” . Fiecare elev primește o foaie de hârtie. Elevii sunt rugați să nu pună întrebări, să fie foarte atenți la explicații și să execute ceea ce înțeleg. Li se cere să îndoie foile și să rupă colțul din stânga. Această comandă se repetă de patru ori. Li se cere să desfacă foaia și să observe fulgii formați.

Concluzie : se observă că deși toți elevii au facut același lucru, nu există mai mulți elevi care să obțină același rezultat.

Derularea activității. Pasul 1. Harta inimii. Fiecare elev primește o foaie pe care este desenată o inimă ce cuprinde patru zone numerotate cu A, B, C, D. Elevii vor trebui să completeze cele 4 zone în modul următor: A- cel puțin 3 calități personale care îți plac cel mai mult; B- cel puțin 3 lucruri din viața ta pe care ți-ar plăcea să le schimbi; C- cel puțin 3 lucruri pe care le faci bine; D- cel puțin 3 cuvinte care ți-ar plăcea să se spună despre tine. Concluzii: se citesc câteva fișe după care acestea se vor afișa pe un panou.

Pasul 2. Oglinda. Se vor forma 4 grupe de elevi în modul următor: fiecare elev va trebui să numere pâna la 4 numărul zis de fiecare elev fiind numărul grupei căreia acesta îi aparține. Fiecare membru al grupului primește câte o coală albă în care va desena chenarul unei oglinzi, lasând cel

putin 2,5 cm spațiu pe margine. Fiecare trebuie să-și treacă numele ca titlu și să scrie cuvinte și convingeri în interiorul oglinzii, care să descrie felul în care se percepe. Când fiecare și-a îndeplinit sarcina, vom aduna colile și le vom da altui grup care să scrie în spațiul alb din jurul oglinzii comentarii pentru fiecare dintre colegi. După ce toți și-au îndeplinit sarcinile, vom da oglinzile înapoi celor ce le-au creat, și le vom acorda timp pentru citirea comentariilor.

Concluzii : Elevii vor fi întrebați dacă există vreo diferență între modul în care s-au evaluat ei și modul în care sunt percepuți de ceilalți. Folosind harta inimii vor fi puși să identifice dacă există cuvinte scrise în zona D care se regăsesc în spațiul alb din jurul oglinzii.

Pasul 3. Ierarhizează-ți valorile. Fiecare elev primește o fișa pe care sunt trecute diferite valori urmând a-i fi atribuită fiecărei valori un număr.

Concluzii. Se citesc câteva fișe și se discută după care se compară cu harta inimii.

Evaluarea activității : Elevii vor completa un chestionar prin care vor evalua activitatea desfășurată.

Printre argumentele strategiilor de educație diferențiată putem menționa : implică utilizarea unui material didactic variat, stimulează creativitatea elevilor, valorifică experiența anterioară, respectă ritmul propriu de lucru, stimulează spiritul de echipă, fiecărui copil i se acordă încredere în forțele proprii.

Bibliografie :

1.[https://www.academia.edu/7248908/Alois_Ghergut_-
_Psihopedagogia_persoanelor_cu_cerinte_speciale](https://www.academia.edu/7248908/Alois_Ghergut_-_Psihopedagogia_persoanelor_cu_cerinte_speciale)

2.[https://biblioteca.regielive.ro/cursuri/pedagogie/instruire-diferentiata-metode-si-
procedee-305533.html](https://biblioteca.regielive.ro/cursuri/pedagogie/instruire-diferentiata-metode-si-procedee-305533.html)

3. <https://en.calameo.com/read/0016264733d40330f276b>

4.http://www.oportunitatiegale.ro/pdf_files/Instruirea%20diferentiata.pdf

ENSEIGNER LES PROVERBES EN CLASSE DE FLE

PROF. PREOTEASA GRAȚIA-ELENA

Liceul cu Program Sportiv, Piatra-Neamț

Județul Neamț

Résumé

Introduire l'apprentissage des proverbes en classe de FLE est une occasion de faire réfléchir l'apprenant sur un autre système culturel en lui opposant celui qui lui est propre. En même temps cela permet de travailler avec des supports caractérisés par l'oralité, langage métaphorique et valences illocutoires. Pour ce faire, il importe de les intégrer dans des activités ludiques et motivantes.

Dans cet article, nous proposons, par suite, une série d'activités concernant l'exploitation des proverbes avec des animaux, de façon graduelle, dans deux étapes correspondant à deux niveaux différents : ***Je découvre la famille*** et ***Je m'entraîne***.

Dans la didactique du *FLE*, enseigner les parémies (proverbes et locutions proverbiales) a pour but non seulement de développer la compétence linguistique, mais surtout d'acquérir les compétences socioculturelle et interculturelle, indispensables à décoder les échanges avec des locuteurs natifs et à y prendre part. En outre, une démarche contrastive d'apprentissage permet aux apprenants de comprendre un système culturel par rapport à celui qu'ils connaissent déjà, pour en saisir les divergences et / ou les similitudes.

Apprendre les proverbes, c'est s'initier dans ce qu'il y a de plus profond et typique pour « la sagesse des nations » (G. Kleiber); c'est également comprendre une vision métaphorique sur le monde et sur les mœurs, c'est enfin découvrir l'oralité et les valences poétiques du langage. Par suite, trouver des méthodes modernes qui intègrent les proverbes à des activités de classe motivantes et ludiques s'avère être, selon nous, le défi majeur pour l'enseignant de FLE.

Dans ce qui suit, nous proposons une démarche graduelle d'apprentissage sur le thème de la famille, en commençant par la structure de surface du proverbe, au niveau débutant, pour nous pencher au fur et à mesure sur le décodage et l'ancrage dans le discours de celui-ci, compte tenu de ses nombreuses vertus illocutoires (persuasion, avertissement, conseil, prudence, etc.)

I. Première partie : ***Je découvre la famille***

Objectifs linguistiques :

- reconstituer termes et concepts.
- distinguer les proverbes d'autres formes parémiques.
- relier une série d'éléments courts.
- manipuler la structure formelle des proverbes.
- repérer les éléments de prosodie caractéristiques du proverbe

Activités

1. Classez les proverbes et les autres énoncés parémiques de la liste ci-dessous :

Une fille, assez de fille; deux filles, trop de filles; trois filles et la mère, font endiabler le père.

Plus on a d'enfants, plus il y a de bonheur.

Une chambre d'enfant à ranger, c'est une vie à construire.

L'instruction pour les enfants, vaut mieux que de l'argent.

Un père ne dort jamais des deux yeux à la fois.

Un bon père de famille doit être partout, dernier couché et premier debout.

Un père a deux vies : La sienne et celle de son fils.

Un père et une mère sont nos premiers amis; ils sont les mortels à qui nous devons le plus.

Avec ton frère mange et bois, mais fais-toi payer s'il te doit.

a) Proverbes

.....
.....
.....

b) Autres énoncés parémiques

.....
.....
.....

2. Complétez ces proverbes avec des termes portant sur la famille.

famille, père, mère, enfants, frères

Il faut laver son linge en

A avare enfant prodigue.

Mère piteuse fait sarogneuse.

La vérité sort de la bouche des

Ne te mêle point d'affaires qui sont entre

3. Choisissez la bonne variante pour reconstituer le proverbe :

- a) Un malheur amène son **frère / sa sœur**.
- b) Chacun est **le fils / la fille** de ses œuvres.
- c) **Les enfants / les cousins** sont ce qu'on les fait.
- d) L'oisiveté est **mère / grand-mère** de tous les vices.
- e) L'argent peut tout acheter, sauf **père et grand-père / mère**.

4. Relier les deux parties des proverbes :

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| 1) Du riche heureux et opulent | a) plus il y a de bonheur. |
| 2) Plus on a d'enfants | b) ses amis on les choisit. |
| 3) Celui-là est bien père | c) fils gaspilleur. |
| 4) La famille on la subit | d) chacun est cousin ou parent. |
| 5) Père amasseur | e) qui nourrit. |
| 6) Mieux vaut ami | f) que parenté. |

5. Réordonnez les termes ci-dessous pour reconstituer les proverbes correspondants :

- a) ne faut pas / Il / jeter le bébé / avec l'eau du bain.
- b) A / enfant prodigue / père /avare.
- c) un bon prochain / Mieux vaut / parent lointain / que.
- d) Mère / teigneuse / fait sa fille / piteuse.
- e) ma fille / Quand / la demande / tout le monde / demande / la.

6. Cherchez la rime parmi les termes donnés :

Enfant trop caressé, mal appris et pis réglé.

La famille on la subit, ses amis on les choisit.

L'enfant de cent ans qui a perdu son temps.

Mère piteuse fait sa fille rogneuse

II. Deuxième partie : *Je m'entraîne*

Objectifs pragmatiques :

- associer le sens littéral des proverbes à leur sens figuré.
- relier la formule juste à son contexte d'emploi.
- réemployer les énoncés proverbiaux dans différents contextes de vie.
- jouer des rôles afin de faire ressortir les sous-entendus inhérents aux proverbes

Activités

1. Précisez si le mot en gras est utilisé au sens propre ou au sens figuré :

	Sens propre	Sens figuré
a) Bonne mère n'épargne nul.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) L'oisiveté est mère de tous les vices.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Chacun est le fils de ses œuvres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Tel père, tel fils .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) La faim a épousé la soif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Un malheur amène son frère .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Courroux de frère , courroux d'enfer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Qu'est-ce vous diriez à quelqu'un qui :

1. préfère demander conseil à ses amis qu'à ses parents.
2. suggère au professeur comment récompenser ses élèves.
3. critique la conduite de ses enfants.
4. veut vendre son appart pour payer ses dettes.
5. est toujours entouré de soi-disant amis.
6. a fréquemment des disputes avec son frère.

- a) Les enfants sont ce qu'on les fait.
- b) La famille on la subit, ses amis on les choisit.
- c) Il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain.
- d) Il veut apprendre à sa mère à faire des enfants.
- e) Le frère est un ami donné par la nature, mais son amitié n'est pas sûre.
- f) Du riche heureux et opulent chacun est cousin ou parent.

3. Choisissez un proverbe pour illustrer ces situations :

a) Comme elle est la benjamine de la famille, Danielle fait toujours des siennes. Pourtant sa maman lui pardonne chaque fois.

b) Depuis son enfance, David fait des escalades en compagnie de son père. C'est pourquoi il a gagné l'admiration de tous!

c) Au resto, tu te rends compte que tes parents choisissent les plats à ta place. Bien que tu n'aimes pas ça, tu ne leur dis rien. Tu penses trancher l'affaire de retour à la maison.

4. A chacun son rôle.

Jouez les situations y décrites, en vous soutenant du langage corporel et des tonalités de la voix.

Bibliographie

Chevalier, Jean-Claude (2005) : « Les parémies de La Célestine : formes et principes de quelques traductions anciennes et modernes », in *Bulletin Hispanique*, tome 107, n° 1, pp. 7-20.

Conenna, Mirella, Kleiber, George (2002) : « De la métaphore dans les proverbes », in *Langue française*, n°134, *Nouvelles approches de la métaphore*, pp. 58-77.

Gomez-Jordana Ferrary, Sonia (2007) : « *Le Proverbe : vers une définition linguistique. Étude sémantique des proverbes français et espagnols contemporains* », in *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 37-2, pp. 287-291.

Ghattas-Soliman, Sonia (1981): *Le proverbe ou la sagesse des nations*, Pasadena, Californie, Institut of Technology, 34 p.

Gonzalez Rey, Isabel (2009) : *La didactique du français idiomatique*, collection « Discours et Méthodes », EME, 171 p.

Puren, Christian (2005) : « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement apprentissage en didactique des langues-cultures », in *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 140), pp. 491-512.

Sitographie

www.espacefrancais.com/proverbes-francais-expliques

www.frenchpdf.com/2015/04/download-100-Proverbes-francais-les-plus-courants-pdf.html

www.linguee.fr

www.linx.revues.org

www.unproverbe.com/proverbes-francais.html

MODALITĂȚI SPECIFICE DE ORGANIZARE A CONȚINUTURILOR ÎN STRUCTURA CURRICULUM-ULUI PREȘCOLAR

PROF. ANTONESCU VALERIA CRISTIA

Colegiul Național „Mircea cel Bătrân,, Râmnicu Vâlcea

Județul Vâlcea

Monodisciplinaritatea este o modalitate de abordare a realității și de organizare a conținuturilor pe discipline predate relativ independent una de cealaltă. Avantajul acestei abordări îl constituie faptul că elevul are un traseu de învățare care poate garanta atingerea unor performanțe, în special la nivelul cunoștințelor și al competențelor cognitive. Dezavantajul major este hiperspecializarea (specializare limitată) și lipsa unei perspective de ansamblu asupra realității. Multidisciplinaritatea presupune existența unor transferuri disciplinare care se realizează în special prin juxtapunerea unor cunoștințe, informații sau metode din mai multe domenii, în scopul evidențierii caracteristicilor comune ale acestora. Riscul principal al acestei abordări constă în supraîncărcarea programelor și a manualelor școlare și volumul mare de informații redundante. Pluridisciplinaritatea constă într-o abordare complexă (din mai multe perspective) a unei problematici, teme sau situații, în scopul evidențierii relațiilor multiple existente între diverse realități. Această abordare conduce către enciclopedism și nu este recomandabilă pentru nivelurile care cer o specializare înaltă. Transdisciplinaritatea presupune întrepătrunderea mai multor domenii și coordonarea cercetărilor astfel încât să conducă la descoperirea unui alt spațiu de cercetare. În învățarea școlară, abordarea transdisciplinară pornește de la o temă, dar scopul ei este dincolo de informație și de subiect, forma de organizare a conținuturilor fiind axată pe nevoile și interesele elevului (pe comunicare, decizie, creație, inovație). Comparativ cu aceste abordări, interdisciplinaritatea reprezintă o abordare globală, complexă a unui fenomen, abordare care implică transferuri de cunoștințe, concepte, metode de abordare astfel încât ceea ce rezultă să poată fi contextualizat și aplicabil în situații de viață reală. Organizarea interdisciplinară a conținuturilor constituie o dominantă a politicilor educaționale, fiind o caracteristică a epocii noastre. Concret, se pot delimita câteva tipuri de demersuri interdisciplinare

- interdisciplinaritate ca transfer din domenii învecinate (ex. psihologie și pedagogie, istorie și geografie, biologie, chimie și fizică); interdisciplinaritate prin problematica abordată (teme cum ar fi Omul, Cunoașterea, Creația);

- interdisciplinaritate ca transfer de metode de cunoaștere sau de cercetare (ex. metoda analizei statistice a datelor, metode analizei istorice);

- interdisciplinaritatea ca transfer de concepte (valorificarea semnificațiilor și valențelor unui concept în domenii diferite de cunoaștere).

Organizarea modulară a conținuturilor a apărut ca răspuns la nevoia de perfecționare, formare sau reorientare profesională. Proiectarea conținuturilor în moduli didactici ia forma unor seturi de cunoștințe, situații didactice, activități, mijloace materiale ce pot fi parcurse de subiect independent de restul sistemului din care face parte. Modulul se poate întinde, ca durată, de la câteva ore, la câteva luni, este adaptat cerințelor și ritmului de studiu al cursantului. Eficiența aceste organizări este deosebită din perspectiva educației permanente, deoarece promovează demersurile educative de tip integrat și interdisciplinar. Abordarea integrată a disciplinelor presupune organizarea interdisciplinară nu numai a conținuturilor, ci a întregii experiențe de predare-învățare (transmiterea și asimilarea lui). Modalitățile concrete de integrare a disciplinelor ar putea fi integrarea în jurul unui pol științific, practic, personal sau social integrarea în jurul unei singure discipline, integrarea în jurul unor activități fundamentale (creație, construcție, cercetare); integrarea printr-un ansamblu flexibil de lecții, fiecare dintre ele fiind concepută printr-o schemă integrativă de tipul, noțiunile esențiale ale domeniului, metodele de cercetare specifice, fenomene implicate, variante de optimizare sau de soluționare. Alături de modalitățile de organizare a conținuturilor prezentate aici pot sta și alte demersuri inovative și eficiente cum sunt organizarea din perspectiva informatizării învățământului, organizarea diferențiată și personalizată, organizarea conținuturilor pentru educația la distanță, organizarea conținuturilor învățământului alternativ etc.

Distribuirea cunoștințelor științifice în programe și manuale școlare, alături de cerințele logico-științifice și psihopedagogice prezentate mai sus, trebuie să aibă în vedere și raportul care apare între nivelele de abstractizare a informației cuprinse în conținutul obiectului de învățământ și modul de prelucrare didactică a acestora. Studiul științelor particulare la nivelul actual al obiectelor de învățământ, oferă date și fapte, uneori mai mult decât suficiente ca număr, dar, datorită nivelului inferior de abordare și de interpretare a acestora, ele nu contribuie în măsură adecvată nici la dezvoltarea gândirii formale a elevilor și nu favorizează nici transferul informațiilor la un nivel adecvat de generalizare și esențializare. În știință există o relativă concordanță între conținutul problemei de cercetat și demersul metodologic. De exemplu, datele factuale, precum și anumite procese se relevă cercetătorului prin simpla observație, în timp ce legile și principiile ce le guvernează reclamă, de regulă, utilizarea experimentului, a modelării

logico-matematice ș.a. În procesul didactic, însă, își face loc un oarecare decalaj între nivelul de abstractizare și generalitate al conținutului și nivelul de predare. Transferul și integrarea informațiilor din domeniul științelor particulare în cel al sociologiei este posibil în cazul în care la disciplinele particulare se ajunge la nivelul de interpretare al metaștiinței. În acest caz, este înlesnită parcurgerea drumului cunoașterii de la date și fapte concrete, la legi și principii particulare ale diferitelor științe, apoi la generalizări sociologice și filosofice și de aici la aplicări pluridisciplinare și interdisciplinare. În consecință, corelarea adecvată a nivelurilor de abstractizare și generalizare a cunoștințelor cu structurile cognitive ale elevilor, reprezintă o problemă cheie în fundamentarea și dezvoltarea gândirii științifice, interdisciplinare a acestora. Deci, nu este vorba de o problemă pur metodologică, care poate fi lăsată doar pe seama profesorului, ci de un principiu fundamental al didacticii contemporane, care trebuie avut în vedere încă în faza selectării și integrării informațiilor științifice în conținutul obiectelor de învățământ. Detalierea conținutului disciplinelor de învățământ în didactica modernă, procesul de învățare este considerat ca activitate obiectual-intelectuală. Asigurarea caracterului activ al cunoașterii în procesul de învățământ presupune și adaptarea conținutului obiectelor de învățământ la specificul activității școlare. A preda nu este sinonim cu a spune, a expune; conținutul nu se constituie din cunoștințe gata făcute. Oricare obiect de învățământ cuprinde un ansamblu de date, fapte, elemente, acțiuni și operații, sarcini și probleme, cu care elevii trebuie să opereze conștient pentru a ajunge prin efort propriu atât la esențializarea și generalizarea informațiilor, cât și la dobândirea unor capacități de aplicare a lor în diverse domenii ale activității didactice. Transpunerea acestui deziderat în programe și manuale școlare presupune efectuarea a două demersuri: selectarea, operaționalizarea și eșalonarea cunoștințelor în structuri și sisteme de cunoștințe descriind șirul acțiunilor și operațiilor (obiectuale-intelectuale) care sunt strict necesare rezolvării problemelor și asimilării informațiilor. Apoi, transpunerea cunoștințelor în termeni de acțiuni, operații, conduite măsurabile și evaluabile, astfel ca elevul să fie nu în situația de a stoca (memora) cantități de informații, ci de a soluționa situații, sarcini, probleme cognitive, teoretice și practice.

Cerghit. I., (coordonator), (1983). Perfecționarea lecției în școala modernă, București, EDP
Cristea, S., (1996). Finalitățile educației (în Pedagogie), vol. I, Pitești, Editura Hardiscom,
Cristea.S., (1997). Obiectivele pedagogice ale procesului de învățământ (în Pedagogie),
vol.2.

Pitești, Editura Hardiscom,

Cucoș .C., (2006). Pedagogie, Iași, Editura Polirom

IMPORTANȚA LIEDULUI ÎN CREAȚIA MUZICALĂ CULTĂ

PROF. BUTOLLO ALINA MIHAELA

Liceul de Arte „Victor Giuleanu” Rm. Vâlcea

Cuvântul *lied* înseamnă cântec în limba germană. În muzica cultă liedul este cunoscut sub două aspecte: *liedul – gen muzical și liedul – formă muzicală*.

Printre factorii care au contribuit la cristalizarea formelor de lied se află trecerea de la stilul polifon la cel omofon, rolul determinant pe care-l capătă armonia în stabilirea și delimitarea unor secțiuni, influența structurilor specifice cântecelor și dansurilor populare.

Trecerea de la profilul cântecelor obișnuite, al romanțelor spre un nou cântec cu un conținut mai profund, cu o problematică mai substanțială și variată a necesitat găsirea unor forme care să corespundă noului conținut de idei. Compozitorilor clasici (Haydn, Mozart, Beethoven) și romantici (Schubert, Schumann, F.M.Bartoldhy, Brahms) le revinemeritul de a fi realizat în lucrările lor principiile arhitectonice ale formelor de lied, pornind de la aceste principii – devenite clasice – nenumărați compozitori au contribuit prin creațiile lor la diversificarea formelor de lied. În practica muzicală se cunosc următoarele forme:

forma monopartită;

forma bipartită : - simplă

- cu mică repriză

- dublă

- compusă.

c) forma tripartită: - simplă

- simplă concentrată

- compusă.

d) forma tripentapartită : - simplă

- compusă.

Liedul este un gen subtil, riguros ce impune interpreților respectarea simbiozei armonioase între text și muzică, printr-o tălmăcire echilibrată, corespunzătoare muzicii de cameră.

Liedul este considerat pentru interpret, o piesă vocală de dimensiuni reduse; compozitori precum Wagner, Mahler sau Richard Strauss se reîntorc la el după experiențe cu opere de o construcție și problematică de mare complexitate.

Liedul cunoaște o largă răspândire în creația muzicală cultă, unde apare într-o dublă ipostază: ca formă și ca gen. Liedul a stat de-a lungul timpului la baza multor sisteme arhitectonice sonore: arii, dansuri, mișcări lente din sonate, concerte, simfonii, cantate, oratorii etc. Principiile liedului își află originile încă din sec. al – XVI – lea în diverse forme de cântece populare cu un conținut romanțat, sentimental, în cântecele de muncă; mai târziu în sec. al. - XIX – lea cunoscând o mare înflorire.

Fiind considerat cel mai tânăr dintre genurile muzicale de cameră, cunoscut astăzi sub forma atât de subtilă pe care a atins-o în două secole de evoluție, liedul era pe vremea lui Cristoph Willbald Gluck (1714 – 1787), Joseph Haydn (1732 – 1809) și Wolfgang Amadeus Mozart (1756 – 1791) doar un prilej de bucurie estetică în cadrul unor restrânse întâlniri muzicale. Este stadiul de început al acestei arte în care se scrie muzică pe texte poetice de mare valoare, alese cu grijă, fie că sunt interpretate din folclor. Puritatea sentimentelor, frumusețea naturii îl impresionează pe Wolfgang Amadeus Mozart care immortalizează lieduri în pagini miniaturale de o rară expresivitate și finețe arhitecturală. Redarea poeziei muzicale conferă artistului interpret o mare bucurie estetică.

Liedurile lui Ludwig van Beethoven (1770 – 1827) pun accentul pe aportul pianului, lăsând în planul doi vocea și sensurile poetice ce se apropie de adâncimea gândurilor sale. Execuția vocală a acestor lieduri solicită eforturi în conștientizarea tuturor elementelor din edificiul armonic.

Franz Schubert (1797 – 1828) are meritul consolidării dimensiunilor genului, cu trăsături de mare profunzime și cu o măiestrie stilistică desăvârșită. El fixează condițiile de particularizare și valoare a liedului, concepând un model nou, complex al liedului romantic pe care se va sprijini arta lui Robert Schumann, Johannes Brahms, Hugo Wolf și apoi a compozitorilor moderni.

Robert Schumann (1810 – 1856) a pus în valoare forța de expresie a sunetelor pianului, adeseori desăvârșind o idee neexprimată de către poet.

Liedurile lui Robert Schumann sunt pline de rafinament, pasiune, adevăr și oferă artiștilor cântăreți posibilitatea realizării unei simbioze armonice depline cu pianul.

Johannes Brahms (1833 – 1897) se îndreaptă către poeziile în care predomină sentimentele simple, mereu noi și mereu aceleași. Interpretarea vocală desfășurată între cele două extreme dinamice este solicitantă psihic datorită eforturilor de redare a zbuciumului sufletesc.

Hugo Wolf (1860 – 1903) scrie cicluri de lieduri pe versurile Goethe, Edvard Moriche, Michelangelo, contribuind la dezvoltarea liedului german postromantic, creația sa, axându-se pe

noile principii ale dramaturgiei muzicale. Adeseori acompaniametul pianului se distanțează total de voce, anunțând modernismul.

Modernismul secolului al – XX- lea este deschis în Germania de Gustav Mahler (1860 – 1911) după trecerea marelui val romantic. Compozitorul îmbogățește spiritul popular al lirismului prin prezența unor procedee onomatopoeice (cântecul păsărilor, murmurul izvoarelor, tunetul, cântecul de fluier), care întregesc emoția și crează cadrul unei mai bune înțelegeri a muzicii liedurilor sale. Interpretarea vocală este simplă și clară, în melodiile inspirate din melosul popular austriac, ceh, polonez și maghear, ea acoperă prin intensități și mișcări ritmice diverse o paletă uriașă de stări sufletești.

Cesar Franck (1822 – 1890) se distanțează de convențiile armonice și de modulațiile tip pe care nu se simte obligat să le respecte și își caută un drum propriu în compozițiile vocale prin frumusețea limbajului melodic și armonic. Interpretarea liedurilor sale necesită rafinament.

Gabriel Faure (1845 – 1924) maestru al înlănțuirilor armonice și al modulațiilor, este atras de școala modală Niedermeyer și deschide prin arta sa căi noi de libertate în construcția melodică, anunțând stilul rafinat impresionist al lui Claude Debussy și al lui Maurice Ravel. Interpretarea vocală a liedurilor lui Gabriel Faure solicită suplețe, senzualitate cu vibrații reținute.

La sfârșitul secolului al – XIX – lea, cultura muzicală rusă ocupă deja un loc distinct, prin policromia stilistică, având drept bază creația și principiile estetice formulate de Mihail Ivanovici Glinka (1804 – 1857). Autenticitatea și originalitatea sunt obținute prin valorificarea elementelor folclorice, cu suprapuneri ale influențelor orientale. Melodia pătrunsă de spirit popular este principalul mijloc de expresie, fapt ce conduce la dezvoltarea romanței (liedului).

Creația de romanțe (lieduri) a lui Piotr Ilici Ceaikovski (1840 – 1893) atinge sfere intonaționale rar întâlnite, într-o mare varietate de nunațe ce largesc considerabil tematica și expresia muzicală spre zonele dramatismului, ale filosofiei, ale zbuciumului interior profund, în ciuda unor simplități melodice unice.

Muzica națională maghiară este consolidată de Bela Bartok (1881 – 1945) și Zoltan Kodaly (1882 – 1967), urmându-i pe Franz Liszt (1811 – 1866) și Ferenc Erkel (1810 – 1893). Creația de lieduri din prima perioadă bartokiană conține o mare îmbogățită cu sugestii folclorice multinaționale, ce oferă vocilor dinamism, profunzime și dramatism. Interpretarea opusurilor sale va ține cont de constanta reprezentată de tensiunea și virbația susținută a sunetului, constantă aflată în concordanță cu pregnanța ritmurilor sincopate.

Muzica românească s-a bazat pe două tradiții principale:

cea etno – muzicală (cântece rituale, dansuri populare), pentru latura neprofesionistă a muzicii;

cea de cult bizantin pentru latura profesionistă.

Primele tendințe ale afirmării năzuințelor naționale românești au apărut din dorința muzicienilor de a se exprima în limba națională: Alexandru Flectermacher, Eduard Caudella, George Stephănescu, Gavriil Musicescu, Ciprian Porumbescu etc. Toți acești înaintași din a doua jumătate a secolului al – XIX – lea au pregătit apariția lui George Enescu și intrarea definitivă a muzicii românești în constelația universală. Interpretarea vocală a cântecelor românești este plină de lirism vibrant și elevat, discret prin aducerea în prim plan a ideilor textuale. Limbajul specific va fi caracterizat de unitatea dintre cuvânt și sunet, inclusiv tăcerea (pauzele), prin care se transmite publicului întreaga încărcătură emoțională a mesajului.

În romantism, au fost propuse variante ale liedului cu acompaniament de orchestră, în acest caz, emisia vocală păstrând mai puțin caracteristicile camerale, aceeași soartă având-o și experimentele mai recente ce apelează la orchestră mică. Cromatica pianului, cu o anumită austeritate absolut necesară genului de lied, stimulează invenția reală și relaxarea expresiei.

TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN CICLUL PRIMAR

PROF. ÎNV. PRIMAR DOGARU NICUȚA AURA

CNI “Matei Basarab” Rm. Vâlcea

Județul Vâlcea

J. Deschamp a constatat că există diferențe între elevi de aceeași vârstă și capacitate intelectuală, față de diferite sarcini de lucru. Astfel 13 minute este media diferențelor de timp într-o sarcină de căutare a unor cuvinte într-un dicționar, 2,5 minute pentru exerciții ușoare de adunare, 11 minute pentru rezolvarea unor probleme de aritmetică.

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. Pentru diferențierea prin metodologie este nevoie ca:

elevii cu capacitate de învățare scăzută să fie cuprinși în activități frontale, dar tratați individual;

elevii cu dificultăți accentuate ale capacității de învățare să fie instruiți în grupe, dar cu teme diferențiate pentru activitatea independentă;

elevii cu capacitate de învățare mai redusă să fie incluși în clase speciale.

O preocupare majoră a fiecărui dascăl – deschizător de drumuri – este cunoașterea reală a individualității elevilor cu care lucrează, fapt care conduce la o individualizare a acțiunilor pedagogice, la o tratare diferențiată a elevilor în funcție de posibilitățile și înclinațiile lor.

«*Activitatea în grup se caracterizează prin specificarea sarcinilor după motivațiile și capacitățile membrilor grupului, asigurarea unității conținutului activității, coordonarea, convergența efortului, existența unui responsabil și a unui colectiv.*» (Jean Vial)

Exemple de bună practică pentru diferențierea activității

“Să îi ajutăm pe profesori să dezvolte o înțelegere a responsabilității profesionale pe care o au pentru a angaja fiecare elev într-un proces de învățare cu semnificație personală este motorul mișcării pentru clasa diferențiată.” (Charlotte Danielson)

Analiza comparativă a caracteristicilor clasei tradiționale și ale celei diferențiate (conform cu: Instruirea diferențiată, Ghid pentru formatori și cadre didactice, 2001):

CLASA TRADIȚIONALĂ

Diferențele dintre elevi sunt mascate, se acționează asupra lor când devin problematice. Evaluarea se face, de regulă, la sfârșitul învățării, pentru a constata cine a înțeles conținuturile predate. Predarea este condusă de ideea de a acoperi manualul sau ghidul curricular. Profesorul direcționează comportamentul elevilor. Se folosește preponderent o singură formă de evaluare.

CLASA DIFERENȚIATĂ

Diferențele dintre elevi sunt studiate ca o bază pentru proiectare. Evaluarea este continuă și diagnostic, pentru a înțelege cum să adaptăm predarea la nevoile elevilor.

Disponibilitatea, interesele și profilul de învățare al elevilor conturează predarea. Profesorul facilitează formarea capacităților de învățare independentă. Se valorifică strategii de evaluare multiple.

Educația diferențiată și personalizată presupune o abordare completă, din perspectiva curriculum-ului în sens larg, cu toate componentele și interacțiunile dintre acestea. Rezultă o nouă paradigmă, ca răspuns la interesele și ritmul de învățare al elevilor, în funcție de care cadrele didactice pot diferenția conținutul, procesul și produsul printr-o gamă de strategii manageriale și educaționale. (Instruirea diferențiată, Ghid pentru formatori și cadre didactice, 2001, pag.34)

Principiile paradigmei educaționale clasice: Accentul este pus pe conținut, pe însușirea de informații punctuale, în mod definitiv.

Principiile paradigmei educaționale moderne: Accentul este pus pe conexiunile dintre informații, pe receptivitatea față de conceptele noi, subliniindu-se necesitatea învățării permanente

Argumentele utilizării strategiilor de educație diferențiată ar putea fi:

implică utilizarea unui material didactic variat, elevii fiind familiarizați cu tehnici de muncă independentă;

stimulează originalitatea și creativitatea elevilor;
valorifică experiența anterioară;
sunt adaptate la stilurile proprii de învățare;
respectă ritmul individual al copilului;
stimulează spiritul de echipă;
fiecărui copil i se acordă încredere în forțele proprii;
profesorul permite copiilor să participe la evaluarea propriei lor munci;
copilul este evaluat și comparat cu el însuși.

Ce face profesorul pentru a transforma clasa tradițională într-o clasă diferențiată? (După O.

Păcurari, E. Ciohodaru, M. Marcinschi, T. Constantin)

- Este atent la nevoile comune precum și la nevoile individuale ale elevilor.
- Știe să lucreze creativ cu conținutul, procesul și produsul învățării.
- Creează un climat de respect reciproc.
- Promovează învățarea prin cooperare.
- Echilibrează norma individuală cu cea de grup.
- Se preocupă de realizarea unui management al clasei care respectă principiile diferențierii.
- Evaluează continuu.

Bibliografie:

1. Crețu, C. (1998), Curriculum diferențiat și personalizat, Editura Polirom, Iași.
2. Dulamă, M. E. (2002), Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie, Editura Clusium, Cluj-Napoca
3. Jinga, I. (2005), Educația și viața cotidiană, E.D.P., București. 4. Joița, E. (coord.) (2007), Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă, E.D.P., R.A., București
4. Radu, I.T. (1981), Învățământul diferențiat, E.D.P., București.

TIPURI DE ACTIVITĂȚI CUPRINSE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ

Prof. înv. primar Pascu Luminița Mihaela
Liceul Sanitar “Antim Ivireanu”-Rm. Valcea,
Jud. 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 definatorii 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 profesiunii.

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 profesiunii 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 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. 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 secundara (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. Cucos, 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

INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

Prof. Stanciu Elvira

Șc. Gim. „Nicolae Bălcescu,,

Loc. Drăgășani

Jud. Vâlcea

Fiecare om se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele particularități psihofizice, mai ales psihice, deosebite, particulare care alcătuiesc individualitatea fiecăruia. Pedagogia contemporană admite atât existența unor particularități psihologice individuale ce deosebesc în mod evident, persoanele de altele, cât și existența unor particularități individuale relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă a apărut tratarea diferențiată a elevilor în raport cu particularitățile lor de vârstă și individuale. Deosebirile dintre copii sunt evidente, 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 copil. Cunoașterea cu precizie de către învățător a obiectivelor urmărite de fiecare secvență, precum și a competențelor pe care trebuie să le dobândească elevii prin parcurgerea conținuturilor prevăzute de programele școlare constituie o condiție esențială pentru realizarea unui învățământ eficient. Ea permite organizarea demersului didactic ca sistem de relații între: obiectivele urmărite, conținut de predare- învățare, strategii (sarcini, situații de învățare), evaluare, progres școlar al fiecărui elev. Creșterea eficienței actului didactic este dată de îmbinarea formelor de organizare pentru a realiza o predare diferențiată, dată atât de diferențierea conținuturilor cât și de alegerea metodelor și procedeele adecvate în funcție de particularitățile fiecărui copil. Tratarea diferențiată ridică multe probleme. Se pune întrebarea sub ce aspect trebuie privită diferențierea elevilor: din punct de vedere intelectual, al ritmului de lucru și al volumului de cunoștințe ce-l pot însuși, diferențiere pe obiecte de studiu, după aptitudini? Din punct de vedere intelectual, este ușor de împărțit colectivul clasei în trei-patru-cinci grupe relativ omogene în urma unor teste de cunoștințe care să reflecte puterea copiilor de reprezentare, de analiză și sinteză, de generalizare etc., precum și volumul de cunoștințe însușit. Menirea profesorului este de a crea și întreține un mediu care să solicite și să mențină trează

atitudinea creatoare și constructivă a copilului, să încurajeze imaginația. Activitățile desfășurate în școală răspund astfel necesităților de dezvoltare ale copiilor care participă activ la ele, transformându-se din obiect al educației în subiect al propriei sale formări. Elevul achiziționează nu o cantitate impresionantă de informații, ci își formează un stil de muncă propriu care îi asigură autocontrolul și autoinstruirea permanentă. Una dintre tendințele generale care privește structura și conținutul învățământului în condițiile reformei actuale se referă la adaptarea particularităților psiho-fizice de vârstă și individuale ale elevilor în vederea dezvoltării depline a personalității acestora. Învățământul modern caută să adopte structuri, conținuturi și forme de organizare care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă, să-l pună pe elev în situația de a se dezvolta și de a-și valorifica pe deplin posibilitățile și aptitudinile. Se urmărește începând cu ciclul primar ameliorarea rezultatelor școlare prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vârste. Printre modalitățile de adaptare a învățământului la particularitățile individuale ale elevilor se înscrie și activitatea diferențiată cu elevii. Volumul mereu în creștere al cunostințelor ce trebuie însușite de elevi și capacitatea acestora de a le asimila satisfacător crează un decalaj care determină o acțiune de renovare a învățământului pe mai multe planuri : obiective pedagogice și conținutul învățământului, structuri, organizare și tehnologie didactică. Prin căile folosite în vederea rezolvării acestei probleme poate fi menționată ca orientare a acțiunilor de renovare a învățământului, adoptarea unor structuri școlare cu organizare și conținut care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă a tuturor elevilor, prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vârste și luarea în considerare a particularităților individuale.

Bibliografie:

1. Gliga, Lucia (coord.) ;2001 – „Instruirea diferențiată”, Ed. Tipogrup Press, București.
2. Vrașmaș, Traian; 2004 – „Școala pentru toți”, Ed. Miniped, București.

INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

PROF. STANCIU ELVIRA

Șc. Gim. „Nicolae Bălcescu,,

Loc. Drăgășani

Jud. Vâlcea

Fiecare om se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele particularități psihofizice, mai ales psihice, deosebite, particulare care alcătuiesc individualitatea fiecăruia. Pedagogia contemporană admite atât existența unor particularități psihologice individuale ce deosebesc în mod evident, persoanele de altele, cât și existența unor particularități individuale relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă a apărut tratarea diferențiată a elevilor în raport cu particularitățile lor de vârstă și individuale. Deosebirile dintre copii sunt evidente, 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 copil.

Creșterea eficienței actului didactic este dată de îmbinarea formelor de organizare pentru a realiza o predare diferențiată, dată atât de diferențierea conținuturilor cât și de alegerea metodelor și procedeele adecvate în funcție de particularitățile fiecărui copil. Tratarea diferențiată ridică multe probleme. Se pune întrebarea sub ce aspect trebuie privită diferențierea elevilor: din punct de vedere intelectual, al ritmului de lucru și al volumului de cunoștințe ce-l pot însuși, diferențiere pe obiecte de studiu, după aptitudini? Din punct de vedere intelectual, este ușor de împărțit colectivul clasei în trei-patru-cinci grupe relativ omogene în urma unor teste de cunoștințe care să reflecte puterea copiilor de reprezentare, de analiză și sinteză, de generalizare etc., precum și volumul de cunoștințe însușit. Cele mai mari greutăți le-am întâmpinat în îndrumarea elevilor în activitatea lor independentă, datorită ritmului diferit de lucru al acestora. Fiecare copil are ritmul lui propriu de muncă. Chiar în cadrul acelorași grupe, copiii se deosebesc între ei sub acest aspect. Referitor la volumul de cunoștințe, observăm că un elev cu un nivel intelectual ridicat și un ritm de lucru rapid este capabil să-și însușească un volum de cunoștințe mai mare decât cel dat de programă, și invers, un copil cu intelect la limită și de obicei cu un ritm lent poate rămâne sub nivelul programei dacă nu primește o îndrumare permanentă. Această problemă cred că se poate

rezolva respectând programa în conținut și diferențiind formele de lucru pe nivelul de dezvoltare. Din punct de vedere organizatoric, gruparea copiilor pe nivele de dezvoltare diferă de la obiect la obiect, aici intervenind și aptitudinile lor. Sarcina principală a activității școlare constă în crearea unor condiții care să contribuie în cea mai mare măsură la o învățare eficientă din partea fiecărui elev. Pentru aceasta este necesar ca învățarea să nu fie întemeiată pe motivări exterioare, ci să se desfășoare sub impulsuri interioare, factorul hotărâtor de stimulare constituindu-l însăși activitatea de învățare, modul în care aceasta este organizată și se desfășoară. Unele mutații produse chiar în evoluția sistemelor școlare reclamă cu necesitate o instruire diversificată și diferențiată. În tratarea diferențiată a copiilor, pe fondul activizării întregii grupe, am pus întotdeauna accentul pe sporirea caracterului formativ al activităților, prin aplicarea unor metode și procedee activ-formative. Totodată am căutat să dezvolt relații interpersonale cu o puternică rezonanță afectivă și să pun accent pe relevarea ipostazei copilului ca subiect al educației. Mediul educativ creat în clasă trebuie să lase elevului libertate de mișcare și acțiune, de exprimare și cooperare, atât în relația profesor-elev cât și între elevi. Obiectivele individuale pentru fiecare elev pot fi atinse prin adaptarea mediului de învățare și prin facilitarea unor oportunități pentru procesul educațional. Se urmărește astfel: ncurajarea intereselor; a învăța unii de la alții; axarea pe nevoi specifice pentru a le oferi posibilitatea să-și dezvolte unele deprinderi și aptitudini; învățarea integrată: copiii pot propune teme sau pot iniția proiecte individuale. Menirea profesorului este de a crea și întreține un mediu care să solicite și să mențină trează atitudinea creatoare și constructivă a copilului, să încurajeze imaginația. Activitățile desfășurate în școală răspund astfel necesităților de dezvoltare ale copiilor care participă activ la ele, transformându-se din obiect al educației în subiect al propriei sale formări. Elevul achiziționează nu o cantitate impresionantă de informații, ci își formează un stil de muncă propriu care îi asigură autocontrolul și autoinstruirea permanentă. Una dintre tendințele generale care privește structura și conținutul învățământului în condițiile reformei actuale se referă la adaptarea particularităților psiho-fizice de vârstă și individuale ale elevilor în vederea dezvoltării depline a personalității acestora. Învățământul modern caută să adopte structuri, conținuturi și forme de organizare care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă, să-l pună pe elev în situația de a se dezvolta și de a-și valorifica pe deplin posibilitățile și aptitudinile. Se urmărește începând cu ciclul primar ameliorarea rezultatelor școlare prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vârste. Printre modalitățile de adaptare a învățământului la particularitățile individuale ale elevilor se înscrie și activitatea diferențiată cu elevii.

Prin diferențierea activității se înțelege cunoașterea și folosirea particularităților individuale cu scopul de a-l ajuta pe elev să se dezvolte la nivelul la care îi permit posibilitățile sale prin eforturi progresive. Problematika instruirii și educării diferențiate în vederea creșterii eficienței în procesul de învățământ trebuie înțeleasă prin mecanismele educației, succesul care vizează realizarea unor șanse pentru toți elevii, în ceea ce privește construcția edificiului personalității lor și ale analizării gramaticale în vederea creșterii eficienței prin lecțiile din clasă și pregătirea suplimentară în condițiile muncii suplimentare. În condițiile învățământului activ, învățătorului îi revin îndatoriri noi, complexe, referitoare la cunoașterea evoluției fiecărui copil și la evaluarea sistematică a achizițiilor acestuia. Constatând lacune în cunoștințe sau în deprinderile unui copil, el trebuie să-i organizeze procesul de învățare astfel încât, bazându-se pe achizițiile sale anterioare, să-i completeze lipsurile. În acest context, greșelile pe care le face elevul vor constitui un indicator al demersurilor și al achizițiilor sale, care îi permite învățătorului să construiască programul de recuperare bazat pe sprijin individual și eficace. Numai astfel, fiecare elev, își va constitui, cu ajutorul învățătorului propriul său itinerar de învățare. Actul didactic, în didactica sa, are caracter procesual, secvențial și poate fi reglat și autoreglat în permanență. Evaluarea vizează, deci, atât rezultatele învățării elevilor, cât și procesul însuși, în continua sa desfășurare. Cunoașterea cu precizie de către învățător a obiectivelor urmărite de fiecare secvență, precum și a competențelor pe care trebuie să le dobândească elevii prin parcurgerea conținuturilor prevăzute de programele școlare constituie o condiție esențială pentru realizarea unui învățământ eficient. Ea permite organizarea demersului didactic ca sistem de relații între: obiectivele urmărite, conținut de predare- învățare, strategii (sarcini, situații de învățare), evaluare, progres școlar al fiecărui elev.

Volumul mereu în creștere al cunoștințelor ce trebuie însușite de elevi și capacitatea acestora de a le asimila satisfacător crează un decalaj care determină o acțiune de renovare a învățământului pe mai multe planuri : obiective pedagogice și conținutul învățământului, structuri, organizare și tehnologie didactică. Prin căile folosite în vederea rezolvării acestei probleme poate fi menționată ca orientare a acțiunilor de renovare a învățământului, adoptarea unor structuri școlare cu organizare și conținut care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă a tuturor elevilor, prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vârste și luarea în considerare a particularităților individuale.

Bibliografie:

1. Gliga, Lucia (coord.) ;2001 – „Instruirea diferențiată”, Ed. Tipogrup Press, București.
2. Vrașmaș, Traian; 2004 – „Școala pentru toți”, Ed. Miniped, București.

CURRICULUM NAȚIONAL

DEMETRESCU IULIANA ELENA, PROF. ÎNV PRIMAR

ȘCOALA PROFESIONALĂ PERIȘANI

Conceptul de curriculum educațional reprezintă termen-cheie în problematica teoriei și a practicii educaționale, iar domeniul curricular constituie cadrul de referință atât al construcțiilor teoretice în domeniul procesului de învățământ, cât și al procesului de elaborare și realizare a proiectelor pedagogice la toate nivelurile, curriculumul însuși fiind considerat un “proiect educativ holistic”.

“Curriculum reprezintă programul activității educaționale / școlare în integralitatea și funcționalitatea sa, care se concretizează în plan de învățământ, programe școlare, manuale școlare, ghiduri metodice, ce conduc la realizarea obiectivelor corespunzător scopurilor educaționale” (Dicționar de pedagogie, 1979).

Prin Curriculum Național înțelegem ansamblul situațiilor educative și al experiențelor de învățare, realizate și oferite prin sistemul național de învățământ. Direcțiile metodologice promovate de acesta în procesul curricular ar fi: deplasarea accentului de pe procesul de predare pe cel de învățare, decongestionarea materiei și aerisirea programului școlar zilnic al elevului, orientarea proceselor de instruire spre formare de competențe, capacități și atitudini, umanizarea conținuturilor învățării, adaptarea conținuturilor la preocupările, interesele și aptitudinile elevilor, flexibilizarea parcursurilor școlare, implicarea și responsabilizarea și a altor agenți educaționali, factori ai comunității locale în construcția, aplicarea, evaluarea și dezvoltarea curriculară.

Prin *Legea Educației Naționale* se consolidează raportul dintre orele de predare și evaluare, acoperite de programa școlară pentru studiul disciplinei școlare (75%) și orele la dispoziția profesorului (25%), folosite pentru învățarea remedială, pentru aprofundare sau pentru stimularea elevilor capabili de performanțe superioare.

Caracteristicile de bază ale Curriculumului Național pentru educația timpurie sunt: *extensia* (angrenarea preșcolarilor, prin experiențe de învățare, în cât mai multe domenii experiențiale), *echilibrul* (abordarea fiecărui domeniu experiențial atât în relație cu celelalte cât și cu curriculumul ca întreg), *relevanța* (adecvarea nevoilor prezente, cât și celor de perspectivă ale copiilor preșcolari, contribuind la optimizarea înțelegerii de către aceștia a lumii în care trăiesc și a propriei persoane, la echiparea lor progresivă cu concepte, cunoștințe, atitudini și abilități necesare

în viață), *diferențierea* (facilitarea dezvoltării și manifestării unor caracteristici individuale, chiar la copii preșcolari de aceeași vârstă), *progresia și continuitatea* (facilitarea trecerii optime de la un nivel de studiu la altul și de la un ciclu de învățământ la altul sau de la o instituție de învățământ la alta).

Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele – cheie din perspectiva învățării de-a lungul întregii vieți prevede realizarea a opt domenii de competențe – cheie: *competențe de comunicare în limba maternă, competențe de comunicare în limbi străine, competențe de bază matematică, științe și tehnologie, competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației, ca instrument de învățare și cunoaștere, competențe sociale și civice, competențe antreprenoriale, competențe de sensibilizare și expresie culturală, competența de a învăța să înveți.*

Documentele curriculare sunt: Curriculum național pentru învățământul obligatoriu, planul – cadru de învățământ, programele curriculare, manualele alternative, ghiduri metodologice, materiale – suport.

Curriculumul Național este format din:

Curriculumul nucleu care cuprinde totalitatea programelor curriculare ce urmează a fi abordate în mod unitar pentru populația școlară aferentă unui an de studiu, tip, profil de unitate școlară. Acesta corespunde numărului minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie inclusă în planul – cadru de învățământ.

Curriculum la decizia școlii care cuprinde elementele curriculare de aprofundare ori extindere a celor prevăzute în trunchiul comun sau programe a unor noi discipline / module disciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare (opționale) ca răspuns la interesele, aspirațiile elevilor, ale factorilor comunității locale, în acord cu resursele de care dispune școala.

Curriculumul la decizia școlii are mai multe ipostaze: *curriculumul nucleu aprofundat* (abordează numai materia din trunchiul comun și vizează aprofundarea obiectivelor prin diversificarea activităților de învățare), *curriculum extins* (urmărește extinderea prin noi obiective și conținuturi, adresându-se elevilor care au anumite interese și aptitudini pentru o anumită disciplină sau arie curriculară), *curriculum elaborat în școală* (se optează pentru diverse și activități didactice cu relevanță pentru anumite interese, aptitudini ale elevilor, pentru zona geografică respectivă sau comunitatea locală). Curriculumul elaborat în școală poate fi: opțional la nivelul disciplinei școlare, opțional la nivelul ariei curriculare, opțional la nivel cross – disciplinar (mai multe arii curriculare).

Deciziile privind stabilirea, proiectarea, implementarea și evaluarea curriculumului la decizia școlii vor fi luate la nivelul unității școlare (catedre, comisii metodice) și avizate de staff-ul managerial al școlii și de către inspectoratul școlar.

Bibliografie

Bunăiașu, C. M., *Teoria și metodologia curriculumului*, Craiova, Editura Universitaria, 2011

Ilie, V., *Pedagogie. Perspective teoretice și aplicative*, Craiova, Editura Universitaria, 2007

Joița, E. (coord.), *Pedagogie. Educație și curriculum*. Craiova, Editura Universitaria, 2003

TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN CICLUL PRIMAR

Prof. inv. primar Căpățînă Maria Magdalena

Școala Gimnazială Nr.4 , Rm. Vâlcea

J. Deschamp a constatat că există diferențe între elevi de aceeași vârstă și capacitate intelectuală, față de diferite sarcini de lucru. Astfel 13 minute este media diferențelor de timp într-o sarcină de căutare a unor cuvinte într-un dicționar, 2,5 minute pentru exerciții ușoare de adunare, 11 minute pentru rezolvarea unor probleme de aritmetică.

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. Pentru diferențierea prin metodologie este nevoie ca:

- elevii cu capacitate de învățare scăzută să fie cuprinși în activități frontale, dar tratați individual;
- elevii cu dificultăți accentuate ale capacității de învățare să fie instruiți în grupe, dar cu teme diferențiate pentru activitatea independentă;
- elevii cu capacitate de învățare mai redusă să fie incluși în clase speciale.

O preocupare majoră a fiecărui dascăl – deschizător de drumuri – este cunoașterea reală a individualității elevilor cu care lucrează, fapt care conduce la o individualizare a acțiunilor pedagogice, la o tratare diferențiată a elevilor în funcție de posibilitățile și înclinațiile lor.

«Activitatea în grup se caracterizează prin specificarea sarcinilor după motivațiile și capacitățile membrilor grupului, asigurarea unității conținutului activității, coordonarea, convergența efortului, existența unui responsabil și a unui colectiv.» (Jean Vial)

Exemple de bună practică pentru diferențierea activității

“ Să îi ajutăm pe profesori să dezvolte o înțelegere a responsabilității profesionale pe care o au pentru a angaja fiecare elev într-un proces de învățare cu semnificație personală este motorul mișcării pentru clasa diferențiată.” (Charlotte Danielson)

Analiza comparativă a caracteristicilor clasei tradiționale și ale celei diferențiate (conform cu: Instruirea diferențiată, Ghid pentru formatori și cadre didactice, 2001):

- CLASA TRADIȚIONALĂ

Diferențele dintre elevi sunt mascate, se acționează asupra lor când devin problematice. Evaluarea se face, de regulă, la sfârșitul învățării, pentru a constata cine a înțeles conținuturile predate.

Predarea este condusă de ideea de a acoperi manualul sau ghidul curricular. Profesorul direcționează comportamentul elevilor.

Se folosește preponderent o singură formă de evaluare.

- CLASA DIFERENȚIATĂ

Diferențele dintre elevi sunt studiate ca o bază pentru proiectare. Evaluarea este continuă și diagnostic, pentru a înțelege cum să adaptăm predarea la nevoile elevilor.

Disponibilitatea, interesele și profilul de învățare al elevilor conturează predarea. Profesorul facilitează formarea capacităților de învățare independentă. Se valorifică strategii de evaluare multiple.

Educația diferențiată și personalizată presupune o abordare completă, din perspectiva curriculum-ului în sens larg, cu toate componentele și interacțiunile dintre acestea. Rezultă o nouă paradigmă, ca răspuns la interesele și ritmul de învățare al elevilor, în funcție de care cadrele didactice pot diferenția conținutul, procesul și produsul printr-o gamă de strategii manageriale și educaționale. (Instruirea diferențiată, Ghid pentru formatori și cadre didactice, 2001, pag.34)

Principiile paradigmei educaționale clasice: Accentul este pus pe conținut, pe însușirea de informații punctuale, în mod definitiv. Principiile paradigmei educaționale moderne: Accentul este pus pe conexiunile dintre informații, pe receptivitatea față de conceptele noi, subliniindu-se necesitatea învățării permanente

Argumentele utilizării strategiilor de educație diferențiată ar putea fi:

- implică utilizarea unui material didactic variat, elevii fiind familiarizați cu tehnici de muncă independentă;
- stimulează originalitatea și creativitatea elevilor;
- valorifică experiența anterioară;
- sunt adaptate la stilurile proprii de învățare;
- respectă ritmul individual al copilului;
- stimulează spiritul de echipă;
- fiecărui copil i se acordă încredere în forțele proprii;
- profesorul permite copiilor să participe la evaluarea propriei lor munci;
- copilul este evaluat și comparat cu el însuși.

Ce face profesorul pentru a transforma clasa tradițională într-o clasă diferențiată? (După O. Păcurari, E. Ciohodaru, M. Marcinschi, T. Constantin)

- Este atent la nevoile comune precum și la nevoile individuale ale elevilor.
- Știe să lucreze creativ cu conținutul, procesul și produsul învățării.
- Creează un climat de respect reciproc.
- Promovează învățarea prin cooperare.
- Echilibrează norma individuală cu cea de grup.
- Se preocupă de realizarea unui management al clasei care respectă principiile diferențierii.
- Evaluează continuu.

Bibliografie:

1. Crețu, C. (1998), Curriculum diferențiat și personalizat, Editura Polirom, Iași.
2. Dulamă, M. E. (2002), Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie, Editura Clusium, Cluj-Napoca
3. Jinga, I. (2005), Educația și viața cotidiană, E.D.P., București. 4. Joița, E. (coord.) (2007), Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă, E.D.P., R.A., București
4. Radu, I.T. (1981), Învățământul diferențiat, E.D.P., București.

ETAPELE PREGATIRII ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

Prof. inv. primar Patrascu Delia Ana Maria

Scoala Gimnaziala Berislavesti

Managementului calității activităților de practica pedagogica se stabilește în urma planificării activităților de practică pedagogică, ca un prim scop în realizarea obiectivelor strategice fundamentale, și a celor de performanță, individuale) spre a fi realizate ulterior pe baza unui *plan de acțiune* propriu fiecărui profesor mentor, ținând cont de pregătirea superioară a acestuia din urmă și de calitățile sale de mentor, de dirijarea procesului educativ – instructiv al practicantului în învățământul artistic românesc, spre a fi competitiv și pe plan european totodată.

Concepția proprie a acestui plan de acțiune are în vedere parcurgerea a 10 pași a activității de practică pedagogică:

Stabilirea a ceea ce trebuie realizat.

De fapt în orice activitate de practică pedagogică pe care mentorul o are în vedere în coordonarea activităților sale, pașii acestuia sunt îndreptați asupra tânărului debutat în învățământ în cazul meu, ce are de parcurs anumite trasee definitorii în funcție de obiectivele propuse .

1.) Etapa de pregătire teoretică - de început a practicii, în care se realizează **primul contact cu realitățile unităților școlare** și se asigură cunoașterea de către profesorii debutanți - a tuturor elementelor teoretice necesare pentru trecerea la efectuarea propriu-zisă a activităților sale practice ulterioare.

2.) Etapa de observare care urmărește formarea capacităților de identificare a principalelor componente ale procesului de învățământ, precizarea etapelor activităților didactice în succesiunea lor și a capacității de observare a fiecărui eveniment al diferitelor forme de activități didactice observative ale activităților.

3.) Etapa de proiectare și realizare unor materiale necesare organizării și desfășurării activităților de practică pedagogică .

4.) Etapa de desfășurare:

4.1. - desfășurarea participativă propriu-zisă la lecțiilor de probă și a lecțiilor finale, care presupune construirea de demersuri didactice bazate pe adoptarea de strategii didactice adecvate conținuturilor și finalităților educaționale urmărite;

4.2. – proiectarea lecțiilor de probă și a lecțiilor finale

4. 3. – elaborarea materialelor pentru autoevaluare și evaluarea lecțiilor de probă

- realizarea de unor fișe de observații pe marginea lecțiilor
- realizarea unor analize finale de evaluare a activităților desfășurate.

5.) Etapa de analiză a activității de practică pedagogică, care monitorizează fiecare demers didactic (proiectare – predare – evaluare) a tuturor activităților studentului/practicantului pe tot parcursul anului școlar.

5. 1. - Stabilirea împreună cu mentorul a unui standard minim de competență profesională în concordanță cu obiectivele practicii pedagogice:

- procentul minim acceptat al prezenței la practică a fiecărui student;
- nota / media minimă obținută la lecțiile ținute, efectuate de fiecare student;
- calitatea, apreciată prin note / calificative / punctaje a proiectelor, materialelor și a fișei psihopedagogice de caracterizare a elevului;
- limbajul metodic-științific folosit la analiza lecțiilor și consemnarea aprecierilor, comentariilor și opiniilor în Caietul de practică,
- numărul și calitatea implicării studentului în activități desfășurate în afara clasei etc.;

5. 2. – Stabilirea criteriilor și instrumentele de evaluare vor fi elaborate și distribuite încă de la începutul practicii pedagogice și va fi o evaluare continuă a activităților de practică pedagogică pe tot parcursul desfășurării ei având următoarele criterii:

- calitatea lecțiilor predare și susținute;
- participarea activă la activitățile de practică pedagogică;
- conținutul și valoarea științifică a materialelor realizate privind instructiv – educative realizate.

Organizarea și monitorizarea activităților de practică pedagogic se realizează prin stabilirea programului activităților de practică și asigurarea, stimularea și controlul și eficienței acestora

1.1 Identificarea acțiunilor organizatorice:

1.2. Monitorizarea derulării practicii pedagogice:

1.3. Identificarea și soluționarea dificultăților apărute în derularea practicii pedagogice:

2. Analizarea și evaluarea rezultatelor obținute profesorilor debutanți

2.1. Elaborarea / selectarea instrumentelor de evaluare:

2.2 Analizarea și evaluarea activității studenților:

2. Preluarea obiectivelor strategice de practică pedagogică și comunicarea lor studenților, debutanților în învățământ.

Formarea abilităților de a observa și de a analiza activitățile demonstrative susținute de profesorii debutanți;

Formarea abilității de selectare și de realizare de materiale didactice;

Exersarea capacităților de proiectare științifică a unor activități didactice;

Formarea abilităților de organizare a activităților didactice- predare- învățare – analiză formală – analiză morfologică a unei unități de învățare.

Aplicarea particularizată la disciplinele de învățământ a tuturor componentelor procesului general de predare - învățare-evaluare (principiile, finalitățile, conținutul, metodele, mijloacele, formele de organizare, sistemele de evaluare a rezultatelor școlare);

Formarea și dezvoltarea abilităților practice de proiectare didactică, valorificând pregătirea teoretică dată de psihologia educației și de pedagogie, didactica specialității

Formarea capacității de cunoaștere a elevilor (individual și în grupul școlar), în vederea tratării diferențiate a acestora;

Formarea abilității de observare a comportamentului elevilor – întocmirea fișei psihopedagogice;

Formarea capacității de autoevaluare a activității didactice a unei clase de elevi și întocmirea unei fișe psihosociale , a unor teste sociometrice pentru evaluarea diferitelor aspecte sociale, comportamentale ale elevilor unei clase

Cultivarea capacităților de autoevaluare/ de integrare a rezultatelor autoevaluării în proiecția personală a dezvoltării profesionale

Exersarea predării, susținere a conținuturilor specifice specializării, prin aplicarea metodelor didactice adecvate;

Formarea și dezvoltarea competențelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor;

Formarea capacității de comunicare didactică;

Familiarizarea cu specificul muncii de organizare a activităților : recitaluri, concerte, serbări, aniversări, ș.a.;

Familiarizarea cu specificul muncii de organizare a activităților extracurriculare;

Formarea capacităților de elaborare de analize SWOT pentru elevi și practicanți;

3.Preocuparea competențelor vizate, a criteriilor și formelor de evaluare a practicii pedagogice

a.) 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.

Bibliografia:

- Cucoș Constantin – „Pedagogie”, Editura Polirom 2001
- Ezechil Liliana – *Calitate în mentoratul educațional*, Editura V&I Integral București 2009
- Ezechil Liliana – *Ghidul mentorului* Editura paralele 45, Pitești 2009
- Ionescu, M; Radu, I. – *Didactica moderna*, Ed. Dacia, Cluj- Napoca, 2001.
- Macavei Elena – „Pedagogie” , Editura Didactică și Pedagogică, 1997
- Nicola Ioan – „*Tratat de pedagogie școlară*”, Editura ARAMIS, 2003

PRACTICA PEDAGOGICA

STAMATE ELENA CARMEN

ȘCOALA GIMNAZIALĂ "GRIGORE MIHĂESCU"

VLĂDEȘTI, JUD. VALCEA

Personalitatea învățătorului constituie factorul subiectiv principal care imprimă un anumit caracter și o anumită intensitate interacțiunilor sale cu elevii. După cum se știe el organizează și conduce activitatea instructiv-educativă din școală, prelucrează și transmite cunoștințele cuprinse în programele și manualele școlare, modelează personalitatea copilului, desfășoară o bogată activitate extrașcolară, sprijină ceilalți factori educativi care se asociază eforturilor școlii. Pe de altă parte, condițiile generale în care se desfășoară instrucția și educația reprezintă un factor obiectiv care influențează, într-o mare măsură, interacțiunea dintre învățător și elevi. Este vorba de condițiile materiale, de aspectele organizării școlare, de dotarea școlii cu mijloace de învățământ, de atmosfera generală, stilul de muncă. Un factor de maximă importanță, care influențează relațiile învățător-elevi, îl constituie concepția pedagogică ce stă la baza activităților educaționale. După opinia unor autori, modul în care sunt formulate finalitățile educației, modul în care este privită natura copilului și posibilitățile de formare a trăsăturilor sale de personalitate imprimă contactului și raporturilor reciproce dintre educator și educat o anumită orientare, un anumit caracter. Clasa de elevi reprezintă spațiul destinat procesului instructiv-educativ, având ca finalitate dezvoltarea proceselor intelectuale și a motivației pentru studiu în condițiile unei omogenități relative a compoziției interne a colectivului.

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."(N.Mitrofan, 1988).

Dintre toate profesiile, aceea de profesor cu certitudine posedă valențe și abilități de promovare a propriei dezvoltări. Bernard Shaw a ironizat această profesie cu binecunoscuta

afirmație „Cine poate, face. Cine nu, îi învață pe alții”. Dacă ne referim la activitatea formării continue în școală am putea spune că „cel care este profesor bun pentru elevi va fi și un profesor bun pentru profesori”. Cei mai mulți profesori sunt de acord că instruirea inițială nu i-a pregătit pentru organizarea școlară cu grupuri eterogene de elevi, pentru folosirea metodelor noi de predare, pentru stabilirea unei legături eficiente școală-familie, pentru integrare în muncă, pentru pătrunderea tehnologiei informaționale în școală.

Motivația declarată de profesori pentru propria dezvoltare profesională include argumente ca: îmbunătățirea rezultatelor elevilor, îmbunătățirea tehnicilor de predare, dorința de a acumula cunoștințe noi sau de a întâlni persoane cu care să împărtășească preocupările profesionale. Indiferent care dintre aceste argumente ocupă primul loc, toate sunt legate de activitatea profesorului într-o anumită școală și prin urmare dezvoltarea profesională nu mai poate fi considerată separat de activitatea de predare, ca un program rupt de condițiile concrete de lucru în școală, susținut de o persoană sau un grup de persoane.

Programele de pregătire continuă în școală distilează experiența profesională a celor implicați în ele, facilitează comunicarea profesională. Ar fi ca o școală în care orele se desfășoară nu în spatele ușilor închise, ci cu ele deschise, profesorii nu se deranjează unii pe alții, ci dimpotrivă.

Evaluarea pregătirii continue realizate în școală trebuie să se facă pe mai multe căi și să se coroboreze rezultatele. Modalitățile de evaluare vor fi alese în funcție de obiectivul inițial stabilit. Dacă obiectivul a vizat îmbunătățirea tehnicilor de predare, atunci compararea fișei de autoevaluare cu fișa de observare la interasistențe poate releva în ce măsură se folosesc noile tehnici; aplicarea unui test de progres clasei după încheierea unui capitol/ unități de predare în noua tehnică poate da informații despre eficiența metodei folosite. Toate aceste piese, împreună cu planurile lecției întocmite pentru aplicarea noilor metode, constituie portofoliul de evaluare a programului.

Formarea inițială a profesorilor este dominată cantitativ de cursurile de specialitate, predate în mare măsură academic. Din acest motiv, modelul de comunicare perpetuat în actul didactic rămâne unul unilateral, deschis interacțiunii absolut sporadic. Absolventul devenit cadru didactic reproduce la clasă modelul unei predări magistrale și a unor atitudini de comunicare rigide, presărate pe alocuri cu stereotipii de limbaj.

Formarea personalității copilului nu este prestabilită pe baza unui program genetic inflexibil, factorii de mediu punându-și amprenta pe tot parcursul vieții. În acest sens, vorbim de personalitate ca un proces continuu, a cărui formă, conținut și expresie nu se finalizează la

sfârșitul adolescenței, așa cum tinde să se creadă. Individul poate fi studiat și înțeles din punct de vedere cognitiv, emoțional, comportamental și biologic. Apar caracteristici distincte ale personalității care: îi definesc stilul personal ; îi influențează interacțiunile cu mediul. Un rol primordial în reglarea mecanismelor influenței educaționale îl au spațiul personal și teritorialitatea. Copii au nevoie mai mica de spațiu decât adulții, cadrul didactic urmărind treptat o diminuare a acestuia, în funcție de obiectivele sarcinilor de instruire sau a situațiilor interacționale.

Comunicarea în clasă influențează producerea învățării prin intermediul pârghiilor de natură cognitivă și atitudinală. Întrucât maniera în care se comunică relevă pe lângă competențele comunicative ale vorbitorului și atitudinile pe care vorbitorul le are vis-a-vis de obiectul comunicării, de interlocutor și de contextul comunicării, putem spune că modul în care profesorul comunică este puternic legat de gradul de motivare a elevilor în ceea ce privește implicarea în construirea propriei cunoașteri. Mai mult, modul în care profesorul comunică se poate constitui ca model sau reper în dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor și, de asemenea, este cel care structurează relația de comunicare oficială elevi - elevi în timpul lecției. Acestea sunt motivele pentru care obiectul observării a fost reprezentat de interacțiunile profesor - elevi și elevi - elevi, deopotrivă sub aspectul conținutului acestora și al climatului socio-afectiv pe care îl generează. Scopul observării a fost acela de a identifica notele definiției ale comunicării în școală, obstacolele și virtuțile acesteia din perspectiva dezvoltării competențelor comunicative ale elevilor.

Modul în care se desfășoară comunicarea în clasă am încercat să îl surprindem prin intermediul unei grile de observare, ale cărei categorii principale sunt: amenajarea spațiului clasei, comportamente ale profesorului care facilitează comunicarea, interacțiunea din perspectiva elevilor, feed-back-ul oferit de profesor. În plus, grila a solicitat informații despre comunicarea în școală prin intermediul diverselor mijloace de comunicare și, în mod deosebit, a avizierului pe care l-am considerat un instrument de comunicare care vorbește despre modul în care se concepe și manifestă relația dintre școală ca instituție și elevi.

Grila standardizată a fost concepută pentru a orienta observarea și pentru a permite comparativitatea datelor obținute. Aceasta s-a completat în timpul orei, pentru a se asigura acuratețea înregistrării informațiilor. O fișă de aprecieri generale, având caracter descriptiv, a fost atașată grilei pentru a reduce efectul de influență a cercetătorului asupra datelor culese prin instrumentul standardizat și pentru a surprinde elemente de specificitate care țin de o anumită situație, activitatea didactică la o anumită disciplină care nu reies din analiza grilei, dar care pot fi valoroase în conturarea imaginii de ansamblu a comunicării în clasa respectivă.

Limitele observării decurg din: caracterul selectiv și interpretativ al observației ca proces psihic, modificarea comportamentelor subiecților ca efect al conștientizării situației de observare, controlul redus asupra variabilelor externe care pot afecta datele cercetării, dificultățile de cuantificare.

Tehnica focus-grup-ului a fost utilizată pentru surprinderea opiniilor elevilor și profesorilor despre comunicarea în școală. Totodată, aceasta a reprezentat și un mijloc de investigare a reprezentărilor pe care elevii și profesorii le au despre elevul cu performanțe în comunicare.

În cadrul discuțiilor de grup cu elevii aspectele abordate au vizat:

- contextul în care au abordat tema comunicării în școală;
- probleme de comunicare ale manualului;
- trăsături ale profesorilor apreciate din perspectiva comunicării cu elevii;
- situații care împiedică realizarea unei bune comunicări cu profesorii; prejudecăți ale profesorilor care afectează comunicarea;
- caracteristici ale comunicării cu colegii de clasă;
- comportamente ale profesorului care afectează relația de comunicare între elevi;
- factori care afectează negativ comunicarea cu colegii de clasă.

În cadrul discuțiilor de grup cu profesorii aspectele abordate au fost legate de:

- curriculum și evaluare (oportunitatea dezvoltării competențelor comunicative ale elevilor oferite de programă și manualele școlare, conținuturi ale comunicării și evaluării în contextul real al activității la clasă, strategii de predare-învățare-evaluare utilizate în scopul dezvoltării competențelor comunicative ale elevilor, dimensiuni ale competenței comunicative supuse evaluării);
- management educațional (situații de blocaj al comunicării între elevi și cadrul didactic, comunicarea cu directorul școlii, părinții și colegii);
- formarea inițială și continuă (cursuri de formare pe tema comunicării, puncte slabe ale acestora);
- reprezentarea despre elevul care are competențe comunicative; opinii despre contribuția școlii la dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor;
- reprezentarea despre profesorul care are competente comunicative.

Influența educațională poate funcționa și ca criteriu de analiză a interacțiunilor din clasa de elevi:

- relații de cooperare – bazate pe coordonarea eforturilor în vederea realizării unui obiectiv comun;
- relații de competiție – bazate pe rivalitatea partenerilor, în atingerea unei ținte individuale;

- relații de conflict – bazate pe opoziția mutuală a partenerilor, raportată la un scop indivizibil.

Universul relațional al clasei de elevi, analizat din punctul de vedere al influenței educaționale în contextul grupului școlar și abordat, din punct de vedere științific, sub auspiciile managementului clasei de elevi, devine unul dintre subiectele cele mai importante, de a cărui cunoaștere și aplicare depinde succesul demersului educativ al cadrului didactic.




„Interacțiunile din clasa de elevi presupune toate aspectele de tip pozitiv și negativ în planul relațiilor educaționale. Interacțiunea din clasa de elevi produce o organizare socială a clasei sau o ordine instituită a clasei. Această ordine este sursa inegalității, a succesului sau a insuccesului adaptiv în clasa de elevi. Activitățile instrucționale presupun atât o organizare de tip secvențial, cât și o organizare de tip ierarhic, în a căror dinamică elevul se integrează prin strategii interacționale diferențiate. Structura de adaptare dezvoltată de elevi în asemenea situații este competența profesională a elevului, acceptată ca o capacitate a acestuia de a surprinde logica socială din clasă, în mod diferit față de logica didactică. Originile competenței sociale se regăsesc în familie, când se pun bazele inteligenței sociale, însă consolidarea acesteia este validată în contextul socio-relațional al clasei de elevi.

Această formă grupală oferă tinerilor ce o compun posibilitatea de a stabili relații și interacțiuni, atât în plan școlar, cât și extrașcolar. În respectivele contexte, elevul se comportă diferit sau constant față de membrii grupului pe care are ocazia să-i cunoască și să-și formuleze elementele unei posibile judecăți de valoare asupra acestora. Inter-evaluarea poate fi realizată cu succes în și prin intermediul interacțiunilor educaționale.” (Romita B. Iucu „Managementul și gestiunea clasei de elevi” Polirom 2000)

Interacțiunea educațională reprezintă o formă din multitudinea relațiilor interpersonale în clasa de elevi. Clasificându-le după criteriul nevoilor și trebuințelor psihologice resimțite de elevi atunci când se raportează unii la alții, rezultă următoarele tipuri de relații interpersonale în clasa de elevi. Școala trebuie să devină din ce în ce mai mult instituția care asigură o dezvoltare totală a personalității. Noile programe vor pune accent pe studiul individual și pe dezvoltarea originalității gândirii, învățarea va fi axată pe concepte fundamentale. În cadrul programului de măsuri adoptat prioritar nu sunt obiectivele privind sporirea ponderii științelor și tehnologiei ci cele ce vizează stimularea aptitudinii elevilor de a gândi în mod independent și de a lua decizii adecvate, o viață școlară mai calmă și mai plăcută, stimularea dragostei elevilor pentru natura și pentru oameni, dezvoltarea sociabilității, cultivarea dragostei pentru familie, pentru locul natal conjugată cu deschiderea față de lumea contemporană.

Dacă profesorii analizează efectul propriului act didactic asupra procesului de învățare a elevilor, dacă citesc despre experiențele de învățare ale altora devin sensibili la variație și mai conștienți de necesitatea adecvării la diverse situații și contexte. Permanentul examen al activității ajută profesorii să privească lumea înconjurătoare din multiple perspective și să folosească aceste cunoștințe pentru a „ajunge” la elevi diferiți.

BIBLIOGRAFIE

-  IUCU, R. B. „*Managementul si gestiunea clasei de elevi, Fundamente teoretico-metodologice*” Ed. Polirom 2000
-  JOITA, E. „*Curs de pedagogie scolara*” Ed. Universitatea Craiova 2002
-  POPESCU MIHAIESTI AL. „*Invatamantul primar*”, nr. 1/1996, Ed. Discipol

PARTICULARITĂȚI ALE COMUNICĂRII LINGVISTICE A COPILULUI ÎN PERIOADA ȘCOLARĂ MICĂ

PROF. ÎNV. PRIMAR POPESCU IUSTINA-MAGDALENA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ BUDEȘTI, JUD. VÂLCEA

Obiectivul central al studiului limbii și literaturii române în învățământul primar este dezvoltarea competențelor elementare de comunicare, orală și scrisă a copiilor, precum și familiarizarea acestora cu textele literare și nonliterare semnificative din punctul de vedere al vârstei cuprinse între 6/7 ani-10/11 ani. Trebuie să se aibă în vedere totodată, structurarea la elevi a unui ansamblu de atitudini și de motivații care vor încuraja și vor sprijini ulterior evoluția comunicării în clasele superioare.

De altfel, scopul studierii limbii și literaturii române în perioada școlarității obligatorii este acela de a forma progresiv un tânăr cu o cultura comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă stări, sentimente, opinii, să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om, să se integreze efectiv în contextul viitorului parcurs școlar, să-și utilizeze în mod eficient și creative capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete în viața de zi cu zi, să poată continua în orice fază a existenței lui procesul de învățare.

Dezvoltarea și particularitățile limbajului la vârstă școlară mică se înscriu în ansamblul modificărilor majore ce au loc în sistemul și funcțiile psihice la aceasta vârstă, atât sub aspectul maturizării psiho-fizice, cât și sub influența învățării, educației, a procesului instructiv educativ.

Între limbaj și celelalte componente ale sistemului psihic, îndeosebi gândirea, este o strânsă interdependentă, ceea ce face ca dezvoltarea și particularitățile limbajului să reprezinte un indicator semnificativ al stadiului de dezvoltare în care se afla copilul, dar și un factor de stimulare și favorizarea acestei dezvoltări.

Strâns legat în evoluția gândirii, limbajul parcurge un proces de interiorizare, constând în *transformarea limbajului extern în limbaj intern cu voce tare*.³⁵

În procesul exprimării, noțiunile și regulile gramaticale reglează și autoreglează folosirea corectă a limbii ca principal mijloc de comunicare. Învățarea limbii române în școală favorizează dezvoltarea structurilor mentale ale elevilor și le permite să ajungă la cunoașterea valorilor lumii.

³⁵ Barbu, Marian, *Metodica predării limbii și literaturii române, învățământ primar*, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2003.

Odată cu asimilarea lexicului, copilul își însușește și semnificația cuvintelor, noțiunile ce sunt desemnate prin cuvinte, care înregistrează la rândul lor un proces de precizare, de clarificare, ca urmare a dezvoltării operațiilor gândirii,

*Cultivarea expresivității limbajului nu are înrâuriri numai în direcția capacității de comunicare a elevilor, ci le îmbogățește viața sufletească, le educă sensibilitatea și receptivitatea față de ceea ce există.*³⁶

Învățarea sistematică a limbii române în școală trebuie să se bazeze pe crearea unei stări motivaționale intrinsece ca rezultat al constatării ca orice achiziție lingvistică îi da elevului noi capacități de utilizare a limbii în situații concrete de comunicare. Acumularea experienței verbale conduce treptat la formarea unor generalizări lingvistice empirice, la constituirea așa-numitului ”simț al limbii”, care permite copiilor să folosească tot mai corect formele și categoriile gramaticale și chiar să intervină atunci când observa greșeli în exprimarea celor din jur.

Caracterul empiric al generalizărilor lingvistice conduce uneori la apariția unor greșeli, așa-numitele ”disgramatismele infantile”, invenții lingvistice ale copiilor rezultate din aplicarea unor forme gramaticale pe conținuturi diferite. Școlarul mic întâmpina unele dificultăți în pronunțarea unor sunete sau grupuri de sunete cu repercusiuni asupra pronunțării corecte a cuvintelor. Unele dintre aceste dificultăți sunt determinate anatomo-fiziologic și dispar, de cele mai multe ori, ca efect al maturizării aparatului fonator.

Pregătirea pentru școală, înseamnă în primul rând, o stare de disponibilitate pentru activitatea de învățare, asigurarea unei condiții interioare care să ofere copilului posibilitatea de a aborda optim solicitările noi, dar și acea stare psihologică pozitivă față de momentul debutului școlar.

*Studiul limbii române se realizează prin centrarea obiectivelor, pe formarea de capacități proprii de folosire a limbii în contexte concrete de comunicare.*³⁷

Întreaga perioadă a școlarității, începând de la grădinița până la finele liceului este marcată de realizarea obiectivului ce vizează educarea limbajului. Limbajul rămâne o marcă importantă de reprezentativitate intelectuală pentru oameni, este un instrument de achiziționare a cunoștințelor din oricare domeniu de specialitate.

³⁶ Crăciun, Corneliu., *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Ediția a II-a, Editura Emia, Deva, 2002.

³⁷ Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura didactică și pedagogică, București, 1998.

Limbajul este mijlocul de antrenare și exteriorizare a gândirii, a informațiilor înregistrate în memorie, a cunoștințelor și deprinderilor intelectuale. Competența de comunicare a elevilor devine act funcțional-operațional, verificat și aplicat în situații concrete de comunicare.

Curriculumul pentru învățământul primar propune o mutație fundamentală la nivelul studierii limbii române în învățământul primar. În locul unei compartimentări artificiale a disciplinei în trei domenii arbitrate stabilite-citire, lectura, comunicare- curriculumul actual propune un nou model, comunicativ-funcțional, adecvat nu numai specificului acestui obiect de studiu, ci și modalităților propriu-zise de structurare la copii a competenței de comunicare. În mod concret, aceasta se referă la dezvoltarea integrată a capacităților de receptare și de exprimare orală, respectiv pe capacitatea de receptare a mesajului scris și de exprimare scrisă. De altfel, comunicarea nu este altceva decât funcționarea concretă, în fuziune, a celor patru deprinderi(receptarea mesajului oral, exprimarea orală, receptarea mesajului scris și exprimarea scrisă).

Curriculumul de limba română pentru învățământul primar, presupune recurgerea la modelul comunicativ-funcțional, conform căruia comunicarea este un domeniu complex care înglobează procesele de receptare a mesajului oral și a celui scris, precum și cele de exprimare orală, respectiv de exprimare scrisă, definirea domeniilor disciplinei exclusiv în termeni de capacități. Prezentarea comunicării în calitatea sa de competență fundamentală, acoperind deprinderi de receptare și de exprimare orală, respectiv scrisă, reprezintă un ansamblu de strategii de comunicare propriu-zisă.

Se urmărește de asemenea în abordarea acestui Curriculum reechilibrarea ponderii acordate exprimării orale față de cea scrisă, precum și procesele de producere a unor mesaje proprii față de cele de receptare a mesajelor, centrarea obiectivelor pe formarea de capacități proprii față de cele de receptare a mesajelor, centrarea obiectivelor pe formarea de capacități proprii folosirii limbii în contexte concrete de comunicare, structurarea programei pe baza unor obiective-cadru și de referință sintetice, în măsură să surprindă, în progresie, ceea ce este esențial în activitatea de învățare. Se recomandă să încurajeze creativitatea și libertatea de alegere a copilului, flexibilitatea în ceea ce privește adaptarea conținuturilor la nivelul de dezvoltare concretă și la interesele copiilor, conectarea studiului limbii la realitățile comunicării cotidiene propriu-zise, punerea accentului pe învățarea procedurală, cu alte cuvinte pe structurarea unor strategii și proceduri proprii de rezolvare de probleme, de explorare și de investigare caracteristice activității comunicative, reconsiderarea evaluării și autoevaluării ca modalități de ameliorare a propriului progres școlar.

De la modelul „magister dixit” la libertatea totală a „școlii active”, de la o predare de tip autocrat la una democratică, activitatea de predare trebuie realizată de învățător ca un scop în sine de a facilita și stimula învățarea eficientă la elevi. În centrul acestei activități trebuie să stea elevul cu particularitățile sale de vârstă și individuale.

În școală elevii nu trebuie să răspundă la întrebări, ci să învețe să inițieze o conversație, să-și exprime punctele de vedere, să se implice în rezolvare de probleme, să-și argumenteze ideile și atitudinile, să exerseze convențiile unei comunicări civilizate și să interiorizeze valoarea comunicării, exprimarea scrisă și exprimarea orală, din perspectiva elevilor pentru situații reale de comunicare. De altfel, în practică, aspectul scris și cel oral al comunicării interacționează și se condiționează reciproc, competențele aferente dezvoltându-se unele din altele.

Elevii învață cel mai bine când sunt implicați în grupuri mici de conversație și în sarcini de conversație construite pe contexte naturale și autentice. Această metodă facilitează exprimarea ideilor, a opiniilor, a sentimentelor, creează un cadru relativ confortabil de comunicare, astfel încât elevii sunt puși în situația de a-și înțelege propriile sentimente și pe cele ale celorlalți, permite sprijin în completarea activităților desfășurate în cooperare.

Învățătorul poate observa, structura și participa la activitatea de comunicare ale grupurilor. El va începe să schițeze un profil de exprimare orală pentru fiecare elev după o serie de experiențe. Acesta poate înregistra observații privind atitudinea elevului față de el însuși, față de colegi și cadrul didactic, abilitatea elevilor de a învăța în cadrul grupului de conversație, contribuția pe care o are fiecare în discuție, reacțiile lor față de ceea ce spun ceilalți, implicarea lor în activitatea de comunicare, rolul fiecăruia în cadrul grupului.

Bibliografie:

1. Barbu, Marian, *Metodica predării limbii și literaturii române, învățământ primar*, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2003;
2. Crăciun, Corneliu., *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Ediția a II-a, Editura Emia, Deva, 2002;
3. Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura didactică și pedagogică, București, 1998.

FOLOSIREA STRATEGIILOR DIDACTICE MODERNE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Prof. înv. primar Mușat Maria Daniela

Liceul Tehnologic „Justinian Marina,,

Loc. Băile Olănești, Jud. Vâlcea

„Creativitatea este un proces de învățare aparte, la care elevul și profesorul sunt una și aceeași persoană.” Arthur Koestler

În contextul profundelor transformări ce au loc în societatea românească și a cerinței de integrare a ei în ansamblul structural al lumii contemporane, în care nevoia de resurse naturale devine tot mai acută, una din multiplele soluții spre care se înclină este valorificarea într-o mare măsură a potențialului creativ al individului.

Creativitatea este un atribut definitoriu al omului modern. Dezvoltarea științei și tehnicii implică un înalt nivel de cunoaștere din partea tuturor celor care participă la procesul de producție, precum și valorificarea tuturor resurselor umane cu caracter creator al fiecărui individ, însăși esența personalității umane constând în afirmarea ei creatoare.

Având în vedere importanța limbii și literaturii române ca obiect de studiu, dar și importanța acesteia în activitatea umană, este necesar să ne ocupăm în mod special de câteva aspecte legate de dezvoltarea capacităților creative ale elevilor în cadrul lecțiilor de limba și literatura română. Aceste aspecte se referă, în special, la câteva strategii didactice adecvate și eficiente, care să contribuie cu maximă eficiență la stimularea și dezvoltarea creativității elevilor din ciclul pimar.

Creativitatea poate fi stimulată la nivelul întregii clase cu ajutorul unor strategii adecvate. Ea poate deveni o modalitate de învățare cu multiple beneficii pentru scolarii mici. Aceștia sunt de-a dreptul încântați să li se ofere șansa să-și exprime gândurile și sentimentele în moduri cât mai variate și originale, jocurile de creativitate fiind un cadru optim în acest scop.

Problema care se ridică este aceea a efortului pe care îl vor depune atât elevii, cât și învățătorul în realizarea obiectivelor propuse.

Identificarea unor metode și procedee care să faciliteze stimularea creativității, găsirea unor căi de activizare a învățării, face viața școlară mai dinamică, motivantă și interesantă, învățătorului oferindu-i-se satisfacții deosebite.

Flexibilitatea în ceea ce privește adaptarea conținuturilor la nivelul de dezvoltare concretă și la interesele copiilor, precum și punerea accentului pe învățarea procedurală, conducând la

structurarea unor strategii și proceduri proprii de rezolvare de exerciții, de explorare și de investigare, la dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiul și aplicarea limbii române în contexte variate.

Dezvoltarea spiritului de observație, a gândirii și imaginației, dezvoltarea aptitudinilor de ordin caracterial până la setul direcțional al personalității creatoare (corelația integrativă a intereselor și aptitudinilor creatoare) asigură originalitatea în cazul exercițiilor de limba română. De asemenea, este nevoie de restructurări radicale în metodologia învățării, precum și de crearea în clasă a unei atmosfere permissive, care să favorizeze comunicarea în activitatea de învățare.

Suplețea și originalitatea gândirii, găsirea unor soluții noi și satisfacția față de găsirea acestora pot fi cultivate prin toate disciplinele de învățământ, dar în special, pot fi utilizate în acest sens resursele oferite de studiul limbii și literaturii române.

Lecțiile de limba română oferă reale posibilități de organizare și desfășurare a unor multiple activități menite a dezvolta capacitatea de creație a elevilor.

Dintre acestea pot fi amintite: povestirea cu schimbarea formei, povestirea prin analogie, continuarea povestirii, intercalarea unor noi episoade în povestiri, ilustrarea textelor literare, modelajul, dramatizarea povestirilor, realizarea compunerilor, crearea de poezii, ghicitori, alcătuirea propozițiilor după scheme date, transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și invers.

Un loc important în dezvoltarea limbajului și a vocabularului activ îl are utilizarea jocurilor didactice orale, asemenea activități de învățare oferind elevilor nu numai bucuria și satisfacția de a se juca, dar sunt și un real prilej de dezvoltare a capacităților de exprimare orală și în același timp de dezvoltare a capacităților creative.

Pentru ca activitatea didactică să aibe o mai mare atractivitate pentru elevi, se pot utiliza o serie de jocuri didactice:

“Să găsim familia cuvântului”,

“Cine răspunde repede și bine?”,

“Jocul însușirilor”,

“Ordonăți și transformați”,

“Cele mai frumoase expresii”,

“Unde sunt greșelile?”,

“Eu spun una, tu spui multe”,

“Eu, tu, el, noi, voi, ei”,

“Cum nu este?”,

“Cel mai bun povestitor”,
„Spune cum e corect!”, „
, “Litera se plimbă”,
“Scara cuvintelor”.

Din categoria tehnicilor de simulare, utilizarea dramatizărilor, a jocurilor de rol, cu prilejul cărora elevii au fost puși în situații imprevizibile reprezintă, de asemenea, activități menite a dezvolta capacitatea de creație a elevilor.

O altă modalitate de stimulare a creativității este realizarea unei sarcini de muncă pe echipe. Elevii sunt împărțiți în grupuri. Fiecare grup va strânge informații, le va sintetiza și le va prezenta pe subteme, va realiza desene și ansambluri care vor reprezenta caracteristicile anotimpului toamna.

Asadar, noile metode se bazează pe toate formele de organizare a activităților (individual, perechi, grup și frontal), clasa de elevi devenind o comunitate de învățare, în care fiecare contribuie atât la propria învățare, cât și la procesul de învățare colectiv. Elevii sunt solicitați să apeleze la acele surse care îi ajută să rezolve problemele și sunt implicați în experiențe de învățare complexe, proiecte din viața reală prin care își dezvoltă cunoștințele și deprinderile.

Bibliografie

1. Cojocaru Venera Mihaela, *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002
2. Jeannie Steele, Kurtist S.Meredith, *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, Tipar executat la Casa de Editură și Tipografia Gloria, Cluj – Napoca 1998
3. Marin Stoica, *Pedagogie și psihologie*, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002

MENIREA
PROFESOR INVATAMANT PRIMAR ;GRIGOROIU NICOLETA
SCOALA GIMNAZIALA NR 4 RM.VALCEA

Mentoratu-i treabă bună,
Căci se lucrează-mpreună,
Tot ce e merit sau dat
Se transmite ne-ncetat.

Sfatul cel mai bun în viață,
De la mentor se învață,
Se transmite cu mult drag
Discipolilor ce-așteaptă-n prag!

Sinceri, dornici, mititei,
Simpaticii învățăcei
Caută și construiesc
Meseria ce-și doresc.

Află, -ntreabă, se sfădesc,
Viitoru-și construiesc
Având zi de zi de bază
Mentorii care-i verghează.

Mentoru-i, pe cât se poate,
Un dascăl și jumătate!
Are fapte și idei
De transmis la-nvățăcei.

Totul merge ca pe roate,
Rareori, pe cât se poate,
Se predau cu bunătate
Și cu drag amestecate.

Nu e greu, dar nici ușor,
Să construiești binișor,
Pas cu pas și ceas de ceas,
Un proiect din glas în glas.

MODALITĂȚI ȘI MIJLOACE DE TRATARE DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

PROF. ÎNV. PRIMAR, BĂLANA DORINA
LICEUL "PREDA BUZESCU" BERBEȘTI
JUDEȚUL VÂLCEA

Învățământul modern caută să adopte structuri, conținuturi și forme de organizare care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă, să-l pună pe elev în situația de a se dezvolta și de a-și valorifica pe deplin posibilitățile și aptitudinile. Se urmărește începând cu ciclul primar ameliorarea rezultatelor școlare prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vârste. Printre modalitățile de adaptarea învățământului la particularitățile individuale ale elevilor se înscrie și activitatea diferențiată cu elevii.

Prin diferențierea activității se înțelege cunoașterea și folosirea particularităților individuale cu scopul de a-l ajuta pe elev să se dezvolte la nivelul la care îi permit posibilitățile sale prin eforturi progresive.

Fiecare copil este unic în felul lui, este o minune irepetabilă și ar fi păcat ca prin acțiunea noastră să uniformizăm aceste individualități. Prin urmare, tratarea diferențiată trebuie să capete o accepțiune mai generoasă, ea devenind o calitate a managementului educațional, o abilitate a învățătorului în dezvoltarea personalității fiecărui copil.

Deosebiriile dintre copii sunt evidente, 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 copil. Creșterea eficienței actului didactic este dată de îmbinarea formelor de organizare pentru a realiza o predare diferențiată, dată atât de diferențierea conținuturilor cât și de alegerea metodelor și procedeele adecvate în funcție de particularitățile fiecărui copil. Tratarea diferențiată ridică multe probleme. Se pune întrebarea sub ce aspect trebuie privită diferențierea elevilor: din punct de vedere intelectual, al ritmului de lucru și al volumului de cunoștințe ce-l pot însuși, diferențiere pe obiecte de studiu, după aptitudini?

Din punct de vedere intelectual, este ușor de împărțit colectivul clasei în trei, patru sau cinci grupe relativ omogene în urma unor teste de cunoștințe care să reflecte puterea copiilor de reprezentare, de analiză și sinteză, de generalizare etc., precum și volumul de cunoștințe însușit.

Din punct de vedere organizatoric, gruparea copiilor pe nivele de dezvoltare diferă de la obiect la obiect, aici intervenind și aptitudinile lor. Sarcina principală a activității școlare constă în crearea unor condiții care să contribuie în cea mai mare măsură la o învățare eficientă din partea fiecărui elev. Pentru aceasta este necesar ca învățarea să nu fie întemeiată pe motivări exterioare, ci să se desfășoare sub impulsuri interioare, factorul hotărâtor de stimulare constituindu-l însăși activitatea de învățare, modul în care aceasta este organizată și se desfășoară. Unele mutații produse chiar în evoluția sistemelor școlare reclamă cu necesitate o instruire diversificată și diferențiată.

În tratarea diferențiată a copiilor, pe fondul activizării întregii grupe, se pune întotdeauna accentul pe sporirea caracterului formativ al activităților, prin aplicarea unor metode și procedee activ-formative. Totodată se dezvoltă relații interpersonale cu o puternică rezonanță afectivă și se pune accent pe relevarea ipostazei copilului ca subiect al educației. Mediul educativ creat în clasă trebuie să lase elevului libertate de mișcare și acțiune, de exprimare și cooperare, atât în relația profesor-elev cât și între elevi. Obiectivele individuale pentru fiecare elev pot fi atinse prin adaptarea mediului de învățare și prin facilitarea unor oportunități pentru procesul educațional.

Se urmărește astfel:

- încurajarea intereselor;
- a învăța unii de la alții;
 - axarea pe nevoi specifice pentru a le oferi posibilitatea să-și dezvolte unele deprinderi și aptitudini;
 - învățarea integrată: copiii pot propune teme sau pot iniția proiecte individuale.

Menirea profesorului este de a crea și întreține un mediu care să solicite și să mențină trează atitudinea creatoare și constructivă a copilului, să încurajeze imaginația. Activitățile desfășurate în școală răspund astfel necesităților de dezvoltare ale copiilor care participă activ la ele, transformându-se din obiect al educației în subiect al propriei sale formări.

Elevul achiziționează nu o cantitate impresionantă de informații, ci își formează un stil de muncă propriu care îi asigură autocontrolul și autoinstruirea permanentă.

În condițiile învățământului activ, învățătorului îi revin îndatoriri noi, complexe, referitoare la cunoșterea evoluției fiecărui copil și la evaluarea sistematică a achizițiilor acestuia. Constatând lacune în cunoștințe sau în deprinderile unui copil, el trebuie să-i organizeze procesul de învățare astfel încât, bazându-se pe achizițiile sale anterioare, să-i completeze lipsurile. În acest context, greșelile pe care le face elevul vor constitui un indicator al demersurilor și al achizițiilor

sale, care îi permite învățătorului să construiască programul de recuperare bazat pe sprijin individual și eficace. Numai astfel, fiecare elev, își va constitui, cu ajutorul învățătorului propriul său itinerar de învățare. Actul didactic, în didactica sa, are caracter procesual, secvențial și poate fi reglat și autoreglat în permanență. Evaluarea vizează, deci, atât rezultatele învățării elevilor, cât și procesul însuși, în continua sa desfășurare.

Cunoașterea cu precizie de către învățător a obiectivelor urmărite de fiecare secvență, precum și a competențelor pe care trebuie să le dobândească elevii prin parcurgerea conținuturilor prevăzute de programele școlare constituie o condiție esențială pentru realizarea unui învățământ eficient. Ea permite organizarea demersului didactic ca sistem de relații între: obiectivele urmărite, conținut de predare- învățare, strategii (sarcini, situații de învățare), evaluare, progres școlar al fiecărui elev.

Coordonatele principale care trebuie să jaloneze organizarea, desfășurarea și conținutul activității diferențiate cu elevii în ciclul primar sunt:

- Activitatea diferențiată cu elevii trebuie să asigure realizarea sarcinilor învățământului formativ ce vizează dezvoltarea armonioasă a tuturor lanțurilor personalității.
- Activitatea diferențiată se desfășoară în cadrul procesului instructiv-educativ organizat cu întregul colectiv al clasei.
- Obiectivele instructiv-educative ale activității diferențiate cu elevii trebuie realizate, în principiu în timpul lecției.
- Activitatea diferențiată trebuie să-i cuprindă pe toți elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăți, cât și pe cei cu posibilități deosebite, pentru ca folosindu-se metode și procedee specifice particularităților individuale, să se asigure stimularea dezvoltării lor până la nivelul maxim al disponibilităților pe care le are fiecare.
- În tratarea diferențiată a elevilor se va evita suprasolicitarea lor față de potențialul psihic real.
- Conținutul învățământului este comun obligatoriu; diferențiate sunt doar modalitățile și formele de predare-învățare.
- În timpul activității diferențiate se vor folosi în permanență metode și procedee care antrenează în cel mai înalt grad capacitățile lor intelectuale, trezesc și mențin interesul față de obiectele și fenomenele studiate, stimulează atitudinea creatoare, solicită un efort acțional propriu, asigură o învățare activă și formativă.

- Diferențierea activității în cadrul lecției presupune îmbinarea și alternarea activității frontale cu activitatea individuală și pe grupe de elevi.
- Diferențierea activității cu elevii se realizează în toate momentele lecției.

Volumul mereu în creștere al cunoștințelor ce trebuie însușite de elevi și capacitatea acestora de a le asimila satisfacător crează un decalaj care determină o acțiune de renovare a învățământului pe mai multe planuri : obiective pedagogice și conținutul învățământului, structuri, organizare și tehnologie didactică. Prin căile folosite în vederea rezolvării acestei probleme poate fi menționată ca orientare a acțiunilor de renovare a învățământului, adoptarea unor structuri școlare cu organizare și conținut care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă a tuturor elevilor, prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vârste și luarea în considerare a particularităților individuale. Activități individualizate se pot realiza și în afara procesului de învățământ prin prescrierea diferențiată a temelor pentru acasă, prin recomandarea unei bibliografii suplimentare.

Bibliografie:

1. Vrășmaș, Traian; – „Școala pentru toți”, Editura Miniped, București, 2004.
2. Gliga, Lucia (coord.); – „Instruirea diferențiată”, Editura Tipogrup Press, București, 2001 .

REZUMAT

Fiecare copil este unic în felul lui, este o minune irepetabilă și ar fi păcat ca prin acțiunea noastră să uniformizăm aceste individualități. Prin urmare, tratarea diferențiată trebuie să capete o accepțiune mai generoasă, ea devenind o calitate a managementului educațional, o abilitate a învățătorului în dezvoltarea personalității fiecărui copil.

În întreaga activitate cu clasa, trebuie să se urmărească să se găsească mijloacele cele mai potrivite ca toți copiii să-și formeze capacitățile corespunzătoare, căci “a instrui”, “a educa” nu înseamnă “ a selecționa”, ci dimpotrivă, a ne stradui ca toți să reușească.

IMPORTANȚA PROIECTULUI TEMATIC ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

PROF. ÎNV. PRIMAR ROTEA ANCA MARIA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NICOLAE BĂLCESCU
DRĂGĂȘANI / VĂLCEA

„ Să nu-i educăm pe copii pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari. Și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.”
(Maria Montessori)

Introducerea proiectelor în curriculum nu reprezintă o idee nouă sau revoluționară în domeniul educației. În cursul deceniului trecut, practicile au evoluat totuși spre o strategie de predare mai formalizată. Învățarea prin metoda proiectului și-a câștigat un loc mai sigur în practicile școlare pe măsură ce experții au început să documenteze ceea ce cadrele didactice au înțeles de mult timp: elevii devin mai implicați în procesul de învățare atunci când au posibilitatea de a analiza, de a cerceta probleme complexe, provocatoare, uneori neplăcute, care se aseamănă cu cele din viața reală.

Metoda proiectelor a fost inițiată de John Dewey, care, la sfârșitul sec. al XIX lea, a elaborat o programă fundamentală bazată pe necesitățile și posibilitățile copilului.

Ideea învățării bazate pe proiect a fost lansată de William H.Kilpatrick, prin lucrarea “The project method” (1918). Proiectul este o metodă interactivă de predare-învățare, care presupune o micro-cercetare sau o investigare sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi.

Metoda proiect este fundamentată pe principiul învățării prin acțiune practică, cu finalitate reală (“learning by doing”), ceea ce îi conferă și motivația necesară. Opusă instrucției verbaliste și livrestii, învățarea prin realizarea de proiecte reprezintă un mod mai cuprinzător de organizare a procesului de învățământ prin care pot fi satisfăcute cerințele unei educații pragmatice, în spiritul acțiunii și independenței în gândire.

„A învăța făcând” – devine din ce în ce mai mult unul dintre principiile de bază ale învățământului contemporan. Aristotel spunea că „ceea ce urmează să facem după ce am învățat, învățăm numai făcând”.

Metoda proiectelor este o strategie didactică bazată pe interese, necesitate și posibilități de dezvoltare. Ea presupune lucrul în echipă, interacțiunea directă, dar și brainstorming-ul, care devin mijloace de bază ale procesului educativ. Prin metoda proiectului se lasă elevului mai multă

libertate de exprimare și acțiune și se oferă ocazii reale de a lua decizii și de a-și asuma responsabilități. Toate acestea duc, implicit, la crearea unei motivații puternice și la o implicare deopotrivă efectivă și afectivă a elevilor. Simplul fapt că sunt consultați în alegerea temelor și se ține cont de părerea lor îi face pe elevi să aibă mai multă încredere în forțele proprii.

O temă este o idee, dar și o posibilitate de a-i ajuta pe elevi să învețe prin acțiune practică, cu finalitate reală, în care ei îmbină acțiunile de culegere a informațiilor cu cele de participare la o altă, concretă, aplicativă pe o temă.

Elaborarea proiectelor tematice ne impune o largă varietate a surselor de informare, dar și un dialog cu elevii în care, ascultându-i, punându-le întrebări despre ceea ce știu sau ce ar dori să știe, descoperim ce îi interesează și putem să organizăm conținuturile într-un plan logic de învățare.

Importanță în derularea acestei metode a proiectelor este implicarea mai mare a părinților în activitatea propriilor copii („persoane-resursă”), ducând la o mai bună cunoaștere a activității din școală, dar și la cunoașterea mai profundă, mai realistă a copiilor lor, consolidându-se punțile afective și de comunicare între aceștia.

Învățătorul încetează să mai fie un transmițător de cunoștințe, devenind un facilitator, un sfătuitor (consilier) al învățării. Învățătorul provoacă, organizează și stimulează situațiile de învățare. Elevii sunt conduși către autoînvățare și sunt motivați să planifice independent și colectiv, să implementeze și să evalueze procesul de învățare.

Proiectul este un demers didactic în grup, într-o interacțiune continuă, prin care se urmărește integrarea noilor informații în structuri cognitive proprii și transferarea lor în conținuturi noi, aplicabile în practic, o comunitate de învățare în care fiecare contribuie atât la propria învățare, cât și la procesul de învățare colectiv, o acțiune de cercetare și acțiune practică în același timp.

Ideea realizării unui proiect izvorăște din setea elevilor de a acumula tot mai multe informații referitoare la un anumit subiect sau de a realiza legături între cunoștințele asimilate prin intermediul diferitelor discipline de învățământ într-o anumită perioadă școlară.

Activitățile integrate care se desfășoară pe parcursul unui proiect tematic asigură o învățare activă, reflectând interesele și experiența elevilor și au finalități reale. Pentru ca scopul propus să aibă finalitate trebuie respectate anumite principii democratice: “Cooperare, co-participare/Co-influență, negociere/ Luarea deciziilor în comun/ Coresponsabilitate/ Libertate, inițiativă/ Respect și toleranță.”

Lucrul pe baza proiectelor tematice are un caracter interdisciplinar și permite abordarea subiectelor propuse din mai multe unghiuri, dezvoltând multilateral personalitatea copilului.

Această metodă modernă cuprinde trei faze (etape), după cum urmează:

- **FAZA I SAU DEBUTUL PROIECTULUI** (**preparatorie**, de inițiere atât pentru învățător cât și pentru elevi) care constă în alegerea temei de investigat, stabilirea scopului, a competențelor specifice predării integrate specifice temei alese, analiza resurselor materiale, umane și de timp necesare derulării proiectului tematic, conceperea hărții proiectului tematic de către învățătoare în colaborare cu elevii, alcătuirea inventarului de probleme (ceea ce știu elevii deja și ceea ce nu știu și ar trebui să afle despre această temă) , amenajarea spațiului tematic, discuții cu persoanele implicate.

Sursa alegerii temei poate fi :

Elevii – când sunt familiarizați cu rutina derulării unui proiect;

Învățătoarea – în perioada inițială a familiarizării elevilor cu metoda proiectelor;

Învățătoarea și elevii;

Părinții și învățătoarea;

Părinții, învățătoarea și elevii.

- **FAZA A II-A SAU CONȚINUTUL PROIECTULUI**, care constă în activitățile practice ale elevilor (documentare, investigare), stabilirea de roluri și responsabilități, aranjarea spațiului tematic, strategiile didactice utilizate în derularea proiectului (resurse materiale, umane și de timp, metode tradiționale)- realizarea propriu-zisă a proiectului.

- **FAZA A III-A SAU EVALUAREA TEMEI**, care constă în evaluarea propriu-zisă a temei abordate pe o perioadă de timp bine delimitată. Evaluarea poate fi făcută sub diferite forme: convorbiri, dramatizări, portofolii cu lucrările elevilor, machete, lucrări colective, albume și CD-uri cu poze, probe orale, probe practice, probe scrise etc.

Indiferent de ce tip de învățare promovează un proiect elevii au de rezolvat probleme și situații diferite. Ei formulează judecăți de valoare în urma prelucrării datelor cunoscute ale problemei, combină ideile, își atribuie responsabilități, relaționează, își respectă limita capacităților individuale în cadrul grupului, fac analogii între diferite situații, activități desfășurate, participă cu interes la proiectarea secvențelor de lecție, fac transfer de cunoștințe de la un proiect la altul, de la o lecție la alta.

Această metodă nouă are o viziune mai amplă asupra dezvoltării armonioase a personalității copilului, pune un accent deosebit pe colaborarea dintre elevi – învățătoare și părinți. Printr-un proiect tematic, părintele se transformă într-un adevărat partener de lucru al propriului copil, având posibilitatea de a participa activ cu acesta la lecțiile ce se desfășoară la clasă. Părintele nu

mai este un simplu spectator la lecțiile demonstrative susținute de învățătoare, ci un “membru “ al clasei din care face parte copilul lui.

Ce evaluează cadrul didactic în timpul derulării proiectului și la sfârșitul proiectului:

- Stilul de învățare al elevilor, cât și cum se implică;
- Performanțele individuale;
- Strategiile individuale și de grup în rezolvarea unor situații problemă;
- Cuvinte și expresii noi însușite ;
- Respectarea regulilor și principiilor;
- Implicarea directă în realizarea condițiilor materiale necesare proiectului;
- Strategia de soluționare a cazurilor apărute;
- Capacitatea de a adresa întrebări;
- Corectitudinea , progresul răspunsurilor la întrebări;
- Impactul aplicațiilor practice asupra copiilor;
- Capacitatea de înțelegere a noilor concepte, idei, noțiuni.
- Modul de prezentare a produselor realizate;
- Experiența de viață a elevilor legată de subiect;
- Cauza dificultăților întâmpinate;
- Limitele și avantajele proiectului;
- Soluțiile originale găsite de elevi, care au condus la reușita proiectului.
- Capacitatea copiilor de a formula ipoteze, de a propune noi proiecte la” proiectul mamă”;
- Calitatea surselor de informare.

Fiecare proiect generează noi idei pentru proiectul următor, convinge elevii că misterul este unul nou, necunoscuta proiectului le creează situații concrete de investigare, dezbateri, prelucrare a informațiilor, valorizare a aptitudinilor.

Lucrul la proiect nu este o activitate individuală a cadrului didactic, ci un demers care antrenează o sumă de parteneri și colaboratori care contribuie realmente la atingerea țintelor propuse.

Putem afirma că metoda proiectelor tematice este una dintre cele mai eficiente metode atât pentru elevi, cât și cadrul didactic, chiar dacă implică un studiu individual susținut, o pregătire meticuloasă și serioasă în privința documentării, o multitudine de materiale didactice, o imensă muncă de căutare a modalităților celor mai potrivite în stabilirea inventarului de activități. Satisfacțiile sunt pe măsura efortului depus, căci ce poate fi mai mare prilej de mulțumire pentru învățător decât bucuria de a-și vedea încheiat colectivul clasei, de a-i înțelege mai bine pe elevi

prin prisma relațiilor lor cu părinții, de a constata că activitatea clasei a devenit mai interesantă și mai stimulativă.

O clasă la care se aplică metoda proiectului este o clasă „diferită” din punct de vedere psihosocial față de celelalte. Cuvântul „diferită” nu înseamnă ceva mai bun sau mai rău în acest context ci înseamnă mai bine pregătit pentru viață ceea ce pentru școala românească ar trebui să fie o finalitate importantă.

Bibliografie:

V. Preda, – *Metoda proiectelor la vârstele timpurii*, Editura Miniped, București, 2005

V. Preda, M. Pletea, F. Grama, A. Cocoș, D. Oprea, M. Călin, - *Ghid pentru proiecte tematice*, Ed. Humanitas Educațional, București, 2005

M. Ciobotaru, Șt. Antonovici, M. Popescu, D. Fenichiu, *Aplicații ale metodei proiectelor*, Ed. CD PRESS, București, 2008

A. Ana, S.M Cioflica, - *Proiecte tematice orientative*, Ed. Tehno-Art, 2004

IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA CADRULUI DIDACTIC

PROFESOR ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR:FULGA ELENA

LICEUL TEHNOLOGIC,, JUSTINIAN MARINA”

JUDEȚUL VÂLCEA

Motto

: "Dacă te gândești la ziua ce va urma, ia-ți de mâncare. Dacă te gândești la anul care va urma, plantează un copac. Dacă te gândești la secolul ce va urma, educă copiii!"

(Proverb chinezesc)

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.

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată atât la nivel teoretic cât și practic. Pregătirea teoretică vizează cultura generală, de specialitate, dar și cea psihopedagogică.

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).

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.

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. 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.

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 lături:

- Cunoștințe de psihopedagogie, etică, sociologie;
- Cunoștințe de pedagogie practică, didactică, metodică. 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).

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).

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.

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. 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.

CREATIVITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI

Înv. Deaconescu Mihaela

Școala Gimnazială Budești

„ Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să- i învățăm să se adapteze.”

Maria Montessori

Creativitatea pedagogică insumează calitățile necesare cadrului didactic pentru a proiecta și realiza activități cât mai atractive și, totodată eficiente.

De creativitatea profesorului depinde cât de creativ va fi și elevul pe viitor.

Învățătorul creativ trebuie să îmbine munca practică cu cea teoretică, să fie motivat și să aibă o imagine de sine pozitivă.

Trebuie să dea dovadă de flexibilitate, să fie inteligent și mereu curios .

Este important să țină pasul cu noutățile și să se autodepășească mereu, să citească și să se perfecționeze..

Învățătorul trebuie să folosească acele metode de predare care să se potrivească atât cu clasa de elevi la care predă cât și cu conținutul lecției ce se predă, să le stârnească interesul, să implice elevul în activitate și să-i ofere șansa elevului de a putea fi creativ

Una din trăsăturile unui profesor creativ, este faptul că în timpul orei , elevul se poate exprima , își poate găsi propriile soluții la probleme și își poate susține ideile știind că va fi ascultat , înțeles și apreciat.

Un învățător creativ își va începe lecția, stârnindu-le curiozitatea, întotdeauna cu ceva nou, astfel încât elevul, să fie interesat să pătrundă în misterul lecției, să încerce să-l descifreze odată cu învățătorul, să participe cu idei noi, cu soluții noi la probleme , în tot timpul demersului didactic, astfel devenind și el , la rândul lui, creativ.

Pentru a fi creativ este foarte important să fi pregătit.. Nu poți fi creativ, dacă nu -ți cunoști bine materia ce o predai, metodele de predare, clasa de elevi.

Învățătorul trebuie să știe să se impună în fața elevilor , dar totodată să nu fie autoritar.

În clasă trebuie să fie o atmosferă relaxantă, cu schimburi de idei, dar să nu predomine gălăgia..

Este important ca învățătorul să știe să colaboreze cu elevii săi, Între el și elevii săi să creeze o punte de legătură, să le ofere ocazia să se poată exprima liber , fără teama de a fi criticați, să le respecte opiniile , chiar dacă poate sunt exprimate mai greoi,

În concluzie, o mare parte din creativitatea elevului se datorează creativității învățătorului. Acesta este conștient că învățământul actual se bazează pe această latură a personalității elevului: creativitatea

Bibliografie:

1. Cerghit I (2006), Metode de învățământ, Editura Polirom , Iași
2. Claparede Ed. (1975) , Psihologia copilului și pedagogia experimental, Editura Didactică și Pedagogică, București

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CREATOARE PRIN VALORIFICAREA TEXTULUI LITERAR

ÎNV. COCHINTELE CECILIA-CARMEN
ȘCOALA GIMNAZIALĂ "NICOLAE BĂLCESCU"
JUDEȚUL VÂLCEA

Manualul de limba și literatura română pe care îl folosesc în prezent, la clasa a patra aparține Editurii Intuitext. Acesta conține o varietate de texte literare, atât narative cât și în versuri. Textele fac parte din literatura română, dar și universală, dovadă fiind autorii lor. Textul literar reprezintă textul – suport, care vine în sprijinul elevului pentru însușirea, dezvoltarea, consolidarea și evaluarea competențelor urmărite de curriculum actual de LIMBĂ ȘI COMUNICARE.

Trăim într-o lume care se află într-o continuă schimbare, căreia trebuie să ne supunem, dar mai ales să o înțelegem și să o transformăm așa încât să o aducem în folosul copilului, dar și al nostru. Ca învățători eram obișnuiți cu manualele în care se găseau la loc de frunte fragmente din operele marilor noștri scriitori Eminescu, Creangă, Sadoveanu, Caragiale, Topîrceanu, Alecsandri, etc. În manualul actual facem cunoștință cu autori noi, cei mai mulți fac parte din literatura universală, dar și autori români contemporani precum: Ada Teodorescu (*Poveste cu un copil și un peștișor argintiu*), Ana Blandiana (*Scrisoare*), Victor Cilincă (*Dina*), Vlad Zografi (*Jurnal de lectură*), Lucia Olteanu (*Pământul, un arici, Geneză posibilă*), alături de Otilia Cazimir (*Cartea cu visuri*), Emil Gârleanu (*Cioc! Cioc! Cioc!*), Tudor Arghezi (*Piatra pițigoiiului*), Nichita Stănescu (*Povestea*), Nicolae Labiș (*Păcălici și Moș Crăciun*).

Pentru o bună valorificare a textului literar avem la dispoziție o multitudine de metode moderne, activ-participative, dar și tradiționale, mijloace (video-proiector), materiale didactice (flip-chart), fișe de lucru, dar mai ales viziunea personală de a transpune pe înțelesul celor mici, lucruri, care uneori par a fi complicate.

Elevii de clasa a patra parcurg următoarele etape, în ceea ce privește înțelegerea, descoperirea și aplicabilitatea textului literar:

1. Citirea individuală;
2. Citirea model (a învățătorului sau a unui elev);
3. Citirea în lanț;
4. Explicarea cuvintelor și a expresiilor necunoscute cu ajutorul vocabularului de la sfârșitul lecturii, a dicționarului explicativ al limbii române sau explicațiile învățătorului;
5. Scoaterea în evidență, prin subliniere și transcriere a cuvintelor care se scriu cu cratimă;

6. Scoaterea în evidență, prin subliniere și transcriere a cuvintelor care conțin vocale sau consoane duble;
7. Dacă textul este în proză atunci elevii vor încadra textul narativ la trăsăturile genului epic. (Exemplu: Lectura *"Uriașul cel Nerăbdător"*, scrisă de Roald Dahl, este un text narativ. Textul narativ aparține genului epic. Genul epic exprimă în mod indirect gândurile, ideile, sentimentele autorului, prin intermediul întâmplărilor povestite și al personajelor).
8. Urmează formularea ideilor principale în funcție de momentele subiectului, astfel:

Expozițiunea cuprinde ideea în care se face referire la timp, loc și personaje. *Într-o dimineață, Uriașul cel Nerăbdător se îmbracă și fugi spre sat.*

Intriga este ideea în care este surprins motivul sau punctul de plecare al acțiunii ce urmează să se întâmple: *În drumul său uriașul întâlnește un băiețel căruia îi vorbește despre nerăbdarea sa de a sărbători Crăciunul.*

Desfășurarea acțiunii este momentul în care, în câteva propoziții, copiii povestesc conținutul întâmplării: *Peste noapte uriașul se plimbă prin sat. Vede cum oamenii își petrec liniștiți timpul în fața televizoarelor.*

Punctul culminant momentul cel mai captivant al povestirii: *Uriașul adună toate televizoarele sătenilor și își face din ele un ecran uriaș.*

Deznodământul sau finalul poveștii: *Pentru a-și primi înapoi televizoarele sătenii se învoiesc cu uriașul să-i spună în fiecare seară până la Crăciun câte o poveste.*

9. Urmează caracterizarea personajului principal, astfel:

Personajul *principal* al lecturii este *Uriașul cel Nerăbdător*. În aparență, pare un personaj *negativ* datorită comportamentului său prin care dă dovadă de egoism, pentru că adună televizoarele sătenilor spre a-și face propriul ecran, cât și prin refuzul de a le înapoia, dar și prin soluția pe care le-o impune acestora: de a-l distra ca să nu se mai plictisească. Este în același timp un personaj *imaginar*, care vine din minunata lume a fantasticului. Autorul l-a creat pentru a aduce o pată de culoare în lumea plină de rutină a oamenilor de la sat. Este un personaj care înfrumusețează prin nerăbdarea sa perioada de așteptare a sărbătorii Crăciunului, ceea ce îl face plăcut copiilor și îl *pozitivează*. Toată lumea pasivă a satului devine dintr-o dată plină de preocupare. Plictiseala dispare prin faptul că oamenii sunt puși să inventeze câte o poveste amuzantă. Iar petrecerea timpului împreună marchează spiritul eten al Crăciunului.

11. *Concluzia* sau părerea personală formulată de fiecare copil reprezintă etapa de feed-back prin care se poate verifica prin argumente ceea ce le-a plăcut mai mult, i-a impresionat sau i-a determinat să găsească o explicație cu privire la comportamentul personajului principal.

Exemplu: ”În concluzie, această lectură a reprezentat pentru mine o întâlnire frumoasă cu un personaj amuzant, deloc înfricoșător, care prin nerăbdarea sa m-a făcut să-mi dau seama cât de mult se aseamănă cu noi copiii.”

Pentru dezvoltarea gândirii creatoare, a exprimării și limbajului, pe text vom face exerciții care vor influența aceste funcții urmărite, astfel:

1. Găsiți sinonimele următoarelor cuvinte: uriaș, băiețel, cale, scrisoare, sat, țară, sătean.
2. Găsiți antonimele următoarelor cuvinte: se îmbracă, se supără, am deschis, am împodobit, să se așeze, să plec, continuă, corect, se întâlneau.
3. Alcătuiți propoziții cu sensurile următoarelor cuvinte: mare, să curgă, cale, era.
4. Realizați steluța magică punând cinci întrebări despre acest personaj fantastic.
5. Presupune că ești reporter și adresează două întrebări personajului principal (sinectica).
6. Realizați Diagrama Venn pentru comportamentul uriașului și pentru comportamentul sătenilor.
7. Adresează o invitație pentru Uriașul cel Nerăbdător, pe care îl inviți la petrecerea care va avea loc de ziua ta onomastică.
8. Imaginează-ți o conversație cu Uriașul cel nerăbdător, în care să utilizezi formule de inițiere, continuare și încheiere a dialogului.

Dintre metodele moderne care se pot aplica asupra textului literar mă voi ori asupra următoarelor:

1. Brainstorming: Cer copiilor să-mi găsească un cuvânt sau o expresie prin care să-l numească altfel pe Uriașul cel Nerăbdător: zmeul, mănâncă-tot, marele , Gulliver, iubitorul de povești, nerăbdătorul, puternicul, omul cel mare, neînfricatul, gigantul, colosul, titan, supranatural, emorm, robust, grasul, imens, găligan, vlăjgan, etc.

2. Metoda pălăriilor gânditoare

Copiii primesc câte un șablon cu câte o pălărie colorată diferit:

Pălăria roșie - cea emoțională - elevul scrie trăsăturile, care îl caracterizează pe uriaș: nerăbdător pentru că vrea să vină mai repede Crăciunul, plictisit pentru că nu are activitate, trișor pentru că așa crede copilul că este, harnic pentru că a împodobit toți brazii din pădure, egoist pentru că fură televizoarele ca să-și facă pentru sine ecranul uriaș, sensibil pentru că îi plac poveștile, grijuliu pentru că face un foc mare ca să încapă în jurul lui toți sătenii, ingenios pentru că a găsit cea mai bună soluție de a petrece sărbătoarea Crăciunului.

Pălăria verde – cea creativă - elevul scrie câteva sfaturi pentru uriaș:

Să fii mai răbdător! Să nu mai furi niciodată! Să îți construiești o casă mare în care să-i inviți pe toți oamenii ca să sărbătorești împreună! Să fii altruist!

Pălăria albă - cea care oferă informații- elevul povestește pe scurt conținutul poveștii:

Pălăria galbenă –cea pozitivă- elevul scrie beneficiile care reies în urma desfășurării acestei întâmplări: Povestea are un final fericit; Uriașul petrece alături de săteni; Sătenii sunt scoși din rutina zilnică; Ei devin creativi prin faptul că sunt puși să inventeze povești; Se păstrează spiritul Crăciunului.

Pălăria neagră –cea critică- elevul enumeră defectele uriașului: Prea nerăbdător! Prea plictisit! Prea îndrăzneț! Prea obraznic! Prea ciudat! Prea insistent!

Pălăria albastră –cea care deține controlul. Realizează caracterizarea personajului principal.

1. Cvintetul sau Diamantul:

<i>Substantiv</i>	URIAȘUL	SĂTENII
<i>Două adjective</i>	Nerăbdător și plictisit	Supărați și speriați
<i>Trei verbe la gerunziu</i>	Fugind, întrebând, șantajând,	Căutând, găsind, promițând
<i>O propoziție din patru cuvinte</i>	Obține de la săteni povestea	Sărbătoresc împreună cu uriașul
<i>Un substantiv</i>	Crăciunului!	Crăciunul!

Să nu uităm totuși că cea mai bună metodă care se pliază pe orice lecție este zâmbetul. Copiii capătă curaj și încredere în ei dacă au în fața lor o persoană care crează armonie și bună dispoziție.

Terapia veseliei, propusă de C. Păunescu, presupune crearea unui climat afectiv pozitiv, prin corelarea cât mai eficientă a influenței stării emoționale a copilului cu climatul social în care se desfășoară activitatea care necesită să fie motivată. Interacțiunile armonioase, prietenoase, bazate pe egalitate și respect vor întări motivația pentru cooperare și stima de sine. Fericirea, bucuria, entuziasmul vor asigura activității un cadru destins. Orice acțiune educativă trebuie să fie astfel structurată încât să anticipeze satisfacția, întărirea pozitivă.

Școala care pregătește viitorul trebuie să fie locul în care copiii trebuie să simtă bucurie, satisfacție, scop și sentiment de conexiune umană, dar și locul în care ei pot dobândi cunoștințele și deprinderile care să le permită să ducă o viață fericită ca adulți. Și dacă toate acestea fi-vor realizate povestea despre educație și protagoniștii ei va avea un viitor strălucit!

Bibliografie: Limba și literatura română: clasa a IV a/ Mirela Mihăescu, Ștefan Pacearcă, Anița Dulman, Editura Intuitext- București, 2016.

INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL EUROPEAN

Prof.inv.primar,Dragomir Adelina Elena

Liceul de Arte “Victor Giuleanu”

Învățământul modern caută să adopte structuri, conținuturi și forme de organizare care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă, să-l pună pe elev în situația de a se dezvolta și de a-și valorifica pe deplin posibilitățile și aptitudinile. Se urmărește începând cu ciclul primar ameliorarea rezultatelor școlare prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vârste. Printre modalitățile de adaptare a învățământului la particularitățile individuale ale elevilor se înscrie și activitatea diferențiată cu elevii.

Prin diferențierea activității se înțelege cunoașterea și folosirea particularităților individuale cu scopul de a-l ajuta pe elev să se dezvolte la nivelul la care îi permit posibilitățile sale prin eforturi progresive.

Fiecare om se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele particularități psihofizice, mai ales psihice, deosebite, particulare care alcătuiesc individualitatea fiecăruia. Pedagogia contemporană admite atât existența unor particularități psihologice individuale ce deosebesc în mod evident, persoanele de altele, cât și existența unor particularități individuale relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă a apărut tratarea diferențiată a elevilor în raport cu particularitățile lor de vârstă și individuale.

Problema instruirii diferențiate este de stringentă actualitate. Amploarea preocupărilor și efervescența discuțiilor pe această temă, precum și interesul crescând pentru găsirea unor soluții corespunzătoare sunt corelate cu intențiile factorilor decizionali, care încearcă să adapteze mai accentuat învățământul la particularitățile psihofizice, individuale și de vârstă ale copiilor, în vederea dezvoltării depline a personalității acestora.

Deosebirile dintre copii sunt evidente, 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 copil. Acum mai bine de un secol, în 1888, la Sorbona, H. Marion realizează o pledoarie în favoarea educației centrate pe elev. În anul 1978, în lucrarea „Învățământul diferențiat. Concepții și strategii”, I.T.Radu propune adaptarea activităților de învățare la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și la ritmul propriu de lucru (al grupului sau al elevului). Principiul de

bază este că nu există elevi buni și elevi slabi, ci există elevi buni la lucruri diferite. Este evidentă superioritatea tratării diferențiate și individualizate.

Creșterea eficienței actului didactic este dată de îmbinarea formelor de organizare pentru a realiza o predare diferențiată, dată atât de diferențierea conținuturilor cât și de alegerea metodelor și procedeele adecvate în funcție de particularitățile fiecărui copil. Tratarea diferențiată ridică multe probleme. Se pune întrebarea sub ce aspect trebuie privită diferențierea elevilor: din punct de vedere intelectual, al ritmului de lucru și al volumului de cunoștințe ce-l pot însuși, diferențiere pe obiecte de studiu, după aptitudini? Din punct de vedere intelectual, este ușor de împărțit colectivul clasei în trei-patru-cinci grupe relativ omogene în urma unor teste de cunoștințe care să reflecte puterea copiilor de reprezentare, de analiză și sinteză, de generalizare etc., precum și volumul de cunoștințe însușit.

În tratarea diferențiată a copiilor, pe fondul activizării întregii grupe, am pus întotdeauna accentul pe sporirea caracterului formativ al activităților, prin aplicarea unor metode și procedee activ-formative. Totodată am căutat să dezvolt relații interpersonale cu o puternică rezonanță afectivă și să pun accent pe relevarea ipostazei copilului ca subiect al educației. Mediul educativ creat în clasă trebuie să lase elevului libertate de mișcare și acțiune, de exprimare și cooperare, atât în relația profesor-elev cât și între elevi. Obiectivele individuale pentru fiecare elev pot fi atinse prin adaptarea mediului de învățare și prin facilitarea unor oportunități pentru procesul educațional. Se urmărește astfel:

a) încurajarea intereselor;

b) a învăța unii de la alții;

c) axarea pe nevoi specifice pentru a le oferi posibilitatea să-și dezvolte unele deprinderi și aptitudini;

d) învățarea integrată: copiii pot propune teme sau pot iniția proiecte individuale.

Menirea profesorului este de a crea și întreține un mediu care să solicite și să mențină trează atitudinea creatoare și constructivă a copilului, să încurajeze imaginația. Activitățile desfășurate în școală răspund astfel necesităților de dezvoltare ale copiilor care participă activ la ele, transformându-se din obiect al educației în subiect al propriei sale formări. Elevul achiziționează nu o cantitate impresionantă de informații, ci își formează un stil de muncă propriu care îi asigură autocontrolul și autoinstruirea permanentă.

Problematica instruirii și educării diferențiate în vederea creșterii eficienței în procesul de învățământ trebuie înțeleasă prin mecanismele educației, succesul care vizează realizarea unor șanse pentru toți elevii, în ceea ce privește construcția edificiului personalității lor și ale analizării

gramaticale în vederea creșterii eficienței prin lecțiile din clasă și pregătirea suplimentară în condițiile muncii suplimentare.

În condițiile învățământului activ, învățătorului îi revin îndatoriri noi, complexe, referitoare la cunoașterea cu precizie de către învățător a obiectivelor urmărite de fiecare secvență, precum și a competențelor pe care trebuie să le dobândească elevii prin parcurgerea conținuturilor prevăzute de programele școlare constituie o condiție esențială pentru realizarea unui învățământ eficient. Ea permite organizarea demersului didactic ca sistem de relații între: obiectivele urmărite, conținut de predare- învățare, strategii (sarcini, situații de învățare), evaluare, progres școlar al fiecărui elev.

Coordonatele principale care trebuie să jaloneze organizarea, desfășurarea și conținutul activității diferențiate cu elevii în ciclul primar sunt:

1. Activitatea diferențiată cu elevii trebuie să asigure realizarea sarcinilor învățământului formativ ce vizează dezvoltarea armonioasă a tuturor lanțurilor personalității.
2. Activitatea diferențiată se desfășoară în cadrul procesului instructiv-educativ organizat cu întregul colectiv al clasei.
3. Obiectivele instructiv-educative ale activității diferențiate cu elevii trebuie realizate, în principiu în timpul lecției.
4. Activitatea diferențiată trebuie să-i cuprindă pe toți elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăți, cât și pe cei cu posibilități deosebite, pentru ca folosindu-se metode și procedee specifice particularităților individuale, să se asigure stimularea dezvoltării lor până la nivelul maxim al disponibilităților pe care le are fiecare.
5. În tratarea diferențiată a elevilor se va evita suprasolicitarea lor față de potențialul psihic real.
6. Conținutul învățământului este comun obligatoriu; diferențiate sunt doar modalitățile și formele de predare-învățare.
7. În timpul activității diferențiate se vor folosi în permanență metode și procedee care antrenează în cel mai înalt grad capacitățile lor intelectuale, trezesc și mențin interesul față de obiectele și fenomenele studiate, stimulează atitudinea creatoare, solicită un efort acțional propriu, asigură o învățare activă și formativă.
8. Diferențierea activității în cadrul lecției presupune îmbinarea și alternarea activității frontale cu activitatea individuală și pe grupe de elevi.
9. Diferențierea activității cu elevii se realizează în toate momentele lecției.

Volumul mereu în creștere al cunostințelor ce trebuie însușite de elevi și capacitatea acestora de a le asimila satisfacător crează un decalaj care determină o acțiune de renovare a învățământului pe mai multe planuri : obiective pedagogice și conținutul învățământului, structuri,

organizare și tehnologie didactică. Prin căile folosite în vederea rezolvării acestei probleme poate fi menționată ca orientare a acțiunilor de renovare a învățământului, adoptarea unor structuri școlare cu organizare și conținut care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă a tuturor elevilor, prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vârste și luarea în considerare a particularităților individuale. Tratarea diferențiată este o premisă a prevenirii eșecului școlar și reprezintă garanția obținerii unor rezultate deosebite în munca institutorilor.

Bibliografie:

1. Ion T. Radu, *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, București, E. D. P. 1978
2. Ioan Jinga, *Tratarea diferențiată a elevilor*, *Revista de pedagogie*, Nr. 6, București, 1983
3. Gliga, Lucia (coord.) ;2001 – „Instruirea diferențiată”, Ed. Tipogrup Press, București.
4. Vărășmaș, Traian; 2004 – „Școala pentru toți”, Ed. Miniped, București.

ROLUL ȘI IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC

Educatoare: Fița Narcisa

Gherman Irina

Grădinița cu program prelungit Nord 1

Rm. Vâlcea, jud. Vâlcea

Una dintre cele mai nobile meserii este meseria de educator. Profesiunea de educator este complexă și nobilă prin misiunea pe care o are de îndeplinit: formarea unor personalități autonome integrabile social, cu capacități de gândire critică și creativă, cu un profil moral autentic și cu o înaltă profesionalitate. Grădinița și lucrul cu copiii presupun o interacțiune continuă cu tot felul de situații, unele mai ușor de gestionat, altele mai dificile sau mai neobișnuite. În această interacțiune intervin copilul, părinții, bunicii sau alte persoane apropiate, însă un rol foarte important îl are educatoarea. Ea este cea care se confruntă cu diferite trăiri, manifestări, reacții și comportamente ale copilului cărora încearcă să le găsească o explicație sau să le înțeleagă. Copilul petrece o bună perioadă din timp cu educatoarea și participă la diverse activități, intrând în relație și permițând acesteia să cunoască modalitățile sale de manifestare. 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). Pregătirea cadrelor didactice din punct de vedere practic are în vedere o altă componentă a pregătirii didactice și anume practica pedagogică. 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 „pivot al profesionalizării didactice” (Dumitru, I. Al., 2004). Trebuie să recunoaștem că profesionalismul în intervenția educațională se poate obține numai prin racordarea la rezultatele cercetării psihologice. Achizițiile teoretico-experimentale ale psihologiei dezvoltării și învățării din ultima jumătate de secol și-au găsit un cadru larg de aplicabilitate în educație și procesul de învățământ, ele reușind să contureze tabloul complex al profilului de vârstă al copilăriei mijlocii. Concluzia optimă obținută ca rezultat a numeroaselor investigații realizate până în prezent, care au încercat să expliciteze parametrii dezvoltării copilului este aceea a variabilității caracteristicilor psihofizice individuale în funcție de numeroși factori. De aici importanța pregătirii cadrelor didactice pe de-o parte, pentru înțelegerea caracteristicilor centrale ale etapei de vârstă cu

care vor lucra, iar pe de altă parte, pentru acțiunea de investigare a caracteristicilor individuale ale fiecărui copil educat. Punctul de pornire în proiectarea, organizarea, desfășurarea, evaluarea și reglarea intervenției educaționale trebuie să fie cunoașterea copilului. Admitem importanța implicării psihologului în acțiunea de cunoaștere a copilului preșcolar, mai ales atunci când ea presupune aplicarea unei metodologii de investigație specializate (ex.: teste standardizate). Însă educatorii pot fi cei care sunt capabili să realizeze o evaluare obiectivă a stărilor psihologice pe care copiii le traversează, sunt cei care interacționează zi de zi cu aceștia, în condițiile și situațiile cele mai variate. Dobândirea de către aceștia a unui anumit grad de competență în utilizarea cunoștințelor din psihologia dezvoltării și în cunoașterea copilului este, deci, esențială.

Practica pedagogică este activitatea prin care cele două laturi ale formării profesionale (didactica 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."(N.Mitrofan, 1988, p.56). Ea intră în structura personalității cadrului didactic pe măsura formării și dezvoltării în și prin activitatea didactică. Această activitate debutează prin calitatea de 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. 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 (Programacadru). 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.

Practica pedagogică reprezintă activitatea cu caracter didactic nemijlocit, desfășurată în cadrul școlilor de aplicație , în cadrul căreia practicantul, viitor cadru didactic, 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 comună a unui membru al corpului academic (profesor didactician) și a unui cadru cu experiență din acea

școală (profesor mentor). În acest fel se realizează o legătură organică între priceperile, deprinderile și cunoștințele de psihologie școlară, de pedagogie și didactică, inclusiv de didactica specialității, și competențele didactice practice, atât de necesare absolvenților care intenționează să devină cadre didactice.

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 practicanți 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”.

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 didactica implică o dublă responsabilitate.

Practica pedagogica este activitatea prin care cele două laturi ale formării profesionale (didactica 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.

Practica pedagogică este poate cel mai important element din formarea ca viitor formator de oameni , de personalități puternice , capabile să se adapteze cu ușurință în toate domeniile vieții . De aceea cu fiecare lecție de practică pe care o susține , practicantul dobândește mai multă încredere în sine , își intră în personaj și este din ce în ce mai conștient de importanța unui profesor bine pregătit și mai ales talentat în viața fiecărui copilăș curios care începe să cunoască lumea ghidat de educatorul său.

PROIECT DE ACTIVITATE INTEGRATĂ

Joc didactic „Scrisoare de la rândunele ”

Educatoare : Boncan Ruxandra, Grădinița cu P.N.Toți

Sfinții, Rm. Vâlcea

NIVEL:II (grupa mare)

TEMA ANUALĂ: „ Când, cum si de ce se întâmpla ? ”

SUBTEMA: „ Scrisoare de la rândunele ”

TEMA ZILEI: „ Barza ,barza ce-ai in cioc? ”

FORMA DE REALIZARE: Activitate integrată

SCOPUL:

- Dezvoltarea capacității de a înțelege și utiliza numere, cifre, întrebându-se un vocabular adecvat;
- Sistematizarea cunostintelor privind rezolvarea unor probleme simple in centrul 1-10;

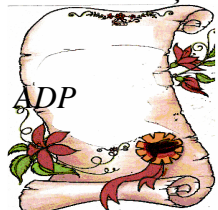
BIBLIOGRAFIE

-Curriculum pentru învățământul preșcolar, Prezentări și explicitări, Editura Didactica Publishing House, București, 2009.

-Toma Georgeta, Suport pentru aplicarea noului curriculum pentru invatamantul prescolar, Nivel 1, Editura Delta Cart Educational, Pitesti, 2008.

-Revista învățământului preșcolar Nr.1-2, Editura Arlequin, 2011.

I.ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PERSONALĂ:



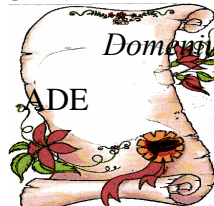
„Întâlnirea de dimineață:”

Rutine :calendarul naturii, mă pregătesc pentru activități ;

Tranziții :Barza si broastele

In poiana din valcele /Zboara –un stol de randunele,

II.ACTIVITATI PE DOMENII EXPERIENTIALE:



Domeniul Știință (DS):

SUBIECTUL: “ Așează și potrivește , numără și socotește”

MIJLOC DE REALIZARE: Joc didactic

SARCINA DIDACTICĂ:

Să recunoască cifrele de la 1 la 10, numărul în limitele 1-10, asocierea numărului la cantitate și cifra, și rezolvare de probleme



REGULA JOCULUI:

→ *Se verifica numaratul in limitele 1-10*

Copii vor realiza multimi cu jetoanele de pe masa

→ *Educatorea arata un jeton cu o cifra iar copii indica vecinii cifrei de pe jeton;;*

→ *Pe baza unor imagini ilustrate copiii vor rezolva oral probleme de adunare și scadere cu 1-2 unității;*

ELEMENTE DE JOC: *stimulente, aplauze, competiția, mânuirea materialelor, formule magice.*

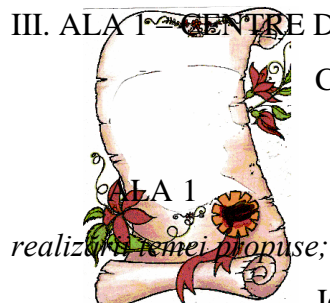
→ *Domeniul Om si Societate (DOS)*

SUBIECTUL: *“Barza”*

CATEGORIA DE ACTIVITATE :*Activitate practică*

MIJLOC DE REALIZARE: *colaj*

III. ALA 1 CENTRE DE INTERES:



Constructii: *Cuibul berzei*

-să construiască corect cuibul berzei;

-să îmbine corect crengutele de rachita în scopul

realizării temei propuse;

Joc de masa :*Din jumătate-intreg (pasari călătoare)*

-să imbine piesele astfel încât să redea imagini cu păsări

călătoare ;

-să denumească păsările din imagine.

Arta :*Randunica-pictura*

-să aplice culoarea cu ajutorul betisoarelor pe corpul

randunicii;

- să lucreze cu grijă pentru a păstra aspectul îngrijit al

lucrării.


STRATEGII DIDACTICE:

Metode și procedee: *conversația, explicația, demonstratia, exercițiul, problematizarea, jocul, lucrul individual.*

Mijloace de realizare: *ecusoane cu pasari calatoare,imagini cu pasari pe care copii le ingrijesc, jetoane cu cifre, jetoane cu imagini ,stimulente, fișe de lucru, lipici, con de brad, planse cu etapele de lucru, crengute de rachita, calculator*

Forma de organizare: *frontal;*

SCENARIUL DIDACTIC

NR. CRT	EVENIMENTUL DIDACTIC	CONTINUTUL STIINTIFIC	STRATEGII DIDACTICE
1	Moment organizatoric	Asigurarea climatului necesar desfasurarii activitatii.	
2.	Captarea atenției	Se va face cu ajutorul unei berze care bate la usa si intra in grupa doar ca pe ea sunt multe pete colorate. In cioc are plicuri colorate ,care corespund cu o pana colorata de pe corp.	Expunerea Barza Conversatia
3.	Anuntarea temei și a obiectivelor activității	Se anunta tema activitatii si apoi se explica in termeni accesibili copiilor,obiectivele propuse pentru realizare. Copii asculta cu atentie si interes explicatiile educatoarei.	O scrisoare de la barza Expunerea Explicatia
4.	Prezentarea conținutului și dirijarea învățării	Este solicitat un copil care sa deshidă plicul pentru a rezolva prima sarcina. Jocul de proba Exemplu :Un copil a ales un biletel pe care este cifra 1 si are urmatoarea cerinta:Numara crescator si descrescator de la 1 la 10 După ce copiii au înțeles regulile jocului se trece la executarea jocului propriu-zis. Răspunsurile corecte vor fi recompensate cu aplauze .După același model se va continua jocul până la epuizarea plicurilor din ciocul berzei.Pe tot parcursul jocului sunt antrenați toți copiii să răspundă. Ei vor fi încurajați să participe la activitate, pentru ca la final barza ii va recompensa. Executarea jocului propriu-zis	Plicuri Explicatia Conversatia Demonstratia Exercitiul Jetoane cu cifre si imagini Explicatia Conversatia Demonstratia Exercitiul

		<p>Plicul nr. 2</p> <p>In plicul cu numarul 2 copii au jetoane cu cifre si imagini cu ajutorul carora vor forma multimi si apoi vor realiza scara numerica. Copii formeaza multimi cu jetoanele primite apoi merg si aseaza multimile la panou realizand scara numerica.</p> <p>Plicul nr. 3</p> <p>In plicul nr. 3 sunt randunele care sunt numerotate de la 1 la 10. Copii trebuie sa ghiceasca a cata randunica a zburat.</p> <p>Copii inchid ochii ,iar educatoarea i-a o randunica si cand deschid ochii ei trebuie sa ghiceasca ce randunica si-a luat zborul.</p> <p>Plicul nr. 4</p> <p>In acest plic au ca sarcina sa numeasca vecii cifrelor care sunt afisate pe panou.</p> <p>Educatoarea le arata cate o cifra iar copii numesc vecinii cifrei.</p> <p>Complicarea jocului:</p> <p>Plicul nr. 5</p> <p>Sarcina din plicul nr. 5 este sa rezolve probleme ilustrate. Educatoarea le citeste cate o ghicitoare iar copii raspunzand la ghicitoare vor rezolva problema ,apoi vor merge si vor pune la panou semnele corespunzatoare.</p>	<p>Jetoane</p> <p>Plicuri</p> <p>Explicatia</p> <p>Conversatia</p> <p>Exercitiul</p> <p>Problematizarea</p> <p>Imagini cu probleme ilustrate</p>
5.	Obținerea performanței și asigurarea	<p>Plicul nr. 6</p> <p>Vor primi o fisa de lucru pe care trebuie sa o rezolve</p> <p>Tranziție:Joc cu text și cântec Vine, vine barza.</p>	<p>Fișe de lucru</p> <p>Explicatia</p> <p>Exercitiul</p>

	conexiunii inverse		
6.	Asigurarea retentiei si a transferului	<p>Domeniul DOS(Activitate practica)</p> <p>Dupa ce copii canta si danseaza se deschide ultimul plic din ciocul berzei .</p> <p>Acest plic are ca sarcina sa realizeze berzei surioare din con de brad,sarma ,hartie si vata.Se explica copiilor etapele realizarii berzei .Copii intuiesc materialele si realizeaza barza respectand indicatiile primite.</p>	<p>Conversatia</p> <p>Demonstratia</p> <p>Conuri de brad ,aracet,sarma,vata, hartie</p>
7.	Evaluare	<p>Se realizeaza evaluarea lucrarilor, evidentiind efortul colectiv si individual.</p> <p>Barza le multumeste copiilor pentru lectia frumoasa.</p> <p>Educatoarea impreuna cu copiii vor aseza berzele in cuiburile realizate de ei la centrul constructii.</p>	<p>Aprecierea</p> <p>Autoaprecierea</p>

EDUCAȚIE DIFERENȚIATĂ ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

Prof.înv. preșcolar BĂLUȚĂ ADRIANA

Grădinița P.P. Nord 1

Județul: Rm. Vâlcea

Fiecare om se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele particularități psihofizice, mai ales psihice, deosebite, particulare care alcătuiesc individualitatea fiecăruia. Pedagogia contemporană admite atât existența unor particularități psihologice individuale ce deosebesc în mod evident, persoanele de altele, cât și existența unor particularități individuale relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă a apărut tratarea diferențiată a elevilor în raport cu particularitățile lor de vârstă și individuale.

Deosebirile dintre copii sunt evidente, 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 copil.

Învățarea diferențiată presupune adaptarea procesului instructiv-educativ la potențialitățile individuale, la ritmul și stilul de învățare al elevului, la interesele și abilitățile fiecăruia.

Individualizarea instruirii, adaptarea și aplicarea unui demers didactic la situații particulare ale elevului, presupune capacitatea cadrului didactic de a proiecta și realiza activități didactice educative în funcție de particularități individuale bio- psiho- socio- culturale ale fiecărui elev, o adaptare continuă a procesului didactic la trăsături individuale, cunoscute foarte bine în prealabil. Individualizarea instruirii este, cu siguranță, forma cea mai veche de organizare a învățării, bazată pe relația directă dintre subiect și obiect. Este anterioară instruirii organizate pe clase și lecții, prin care fiecare profesor lucrează cu un elev, în funcție de ritmul și particularitățile acestuia.

Dacă nu ar fi cronofagă și extrem de costisitoare, individualizarea instruirii ar fi strategia ideală prin care obiectivele pedagogice sunt puse în relație cu nevoile individuale de formare, proiectul didactic este adaptat condițiilor obiective și subiective de organizare, metodele de predare- învățare sunt în concordanță cu particularitățile inteligenței și emotivității elevului.

Prin individualizare se poate valorifica la maxim potențialul și interesul fiecărui copil, se pot crea demersuri eficiente de atingere a obiectivelor învățării, se poate regla procesul pe baza observațiilor sistematice și consistente referitoare la achizițiile elevului.

În esență, individualizarea instruirii presupune un ritm unic de învățare, modalitate personalizată de acțiune, ancorare în cunoștințe achiziționate anterior, selectarea unor conținuturi

adecvate la nivel individual, mijlocare de instruire din care elevul poate alege ceea ce îl face mai eficient. Formele în care individualizarea instruirii este eficientă sunt, în principal trei: învățământul particular (cu mediator individual), programe compensatorii (utilizate în cazul elevilor cu cerințe educative speciale/ a elevilor cu performanțe înalte) și tratamentul pedagogic individual. Luând în calcul nu doar rațiuni de ordin economic, care fac imposibilă generalizarea individualizării instruirii, pericolul izolării elevului, a anulării cooperării, interacțiunii, socializării școlarului, face ca diferențierea instruirii să fie soluția prin care procesul instructiv- educativ este cu adevărat eficient.

Diferențierea instruirii constă în „adaptarea acțiunii instructiv-educative la particularitățile psiho- fizice ale fiecărui copil în parte pentru a asigura o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială. Adăugându-i se și componenta relațională, foarte importantă în dezvoltarea personalității copilului, diferențierea instruirii cunoaște câteva forme:

- Folosirea sarcinilor diferențiate în micro-grupuri eterogene în grupă (oferirea de sarcini diferite, în funcție de particularitățile individuale sau oferirea acelorași sarcini, dar cu indicatori de eficiență și performanță diferiți);
- Folosirea de sarcini diferențiate în micro-grupuri omogene în funcție de performanță (oferirea de sarcini de lucru care să corespundă particularităților copiilor din micro- grup)
- Interînvățarea în microgrupuri eterogene (activități de tip peer education)
- Programe compensatorii de recuperare și de îmbogățire (destinate elevilor pentru obținerea de performanțe înalte și/ sau elevilor cu nevoi educative speciale)
- Interînvățarea în microgrupuri fals-eterogene (activități - schimburi de experiență între elevi cu capacități comparabile).

Dacă aceste prime două forme de organizare a instruirii sunt justificabile din apunct de vedere pedagogic, discriminarea în educație reprezintă o formă condamabilă, generată ca exagerare a unei dintre cele de mai sus.

Discriminarea presupune, la rândul ei, mai multe forme de organizare, unele dintre ele având, desigur adepți printre pedagogi sau reprezentând anumite tendințe în epoci diferite. Din cadrul formelor îmbrățișate în pedagogii diferite fac parte școlile și clasele de elită, constituite pe criterii elitiste, care csasi- elimină eterogenitatea din cadrul unui colectiv, iar din categoria celor mai puțin aprobate sunt discriminările pe bază de sex, rasă, condiție economică etc.

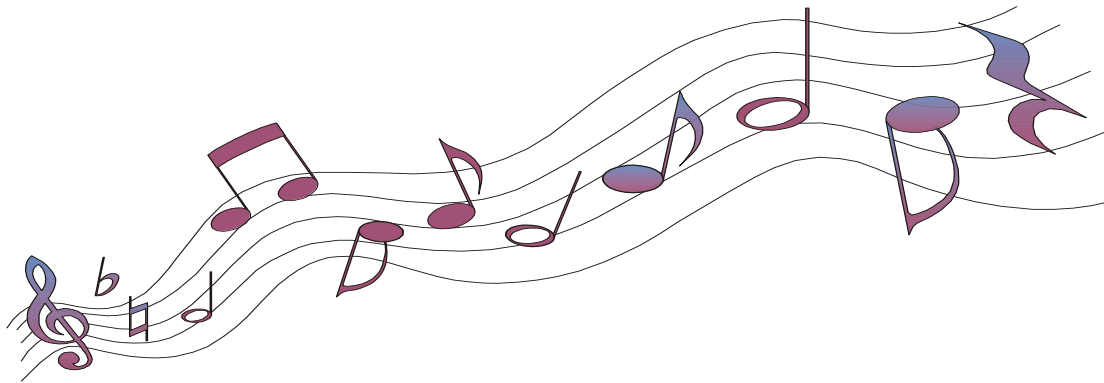
Învățământul modern caută să adopte structuri, continuturi si forme de organizare care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă, să-l pună pe elev în situația de a se dezvolta și de a-

și valorifica pe deplin posibilitățile și aptitudinile. Se urmărește începând cu ciclul primar ameliorarea rezultatelor școlare prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vârste.

Prin diferențierea activității se înțelege cunoașterea și folosirea particularităților individuale cu scopul de a-l ajuta pe elev să se dezvolte la nivelul la care îi permit posibilitățile sale prin eforturi progresive.

Bibliografie:

1. Gliga, Lucia (coord.), „*Instruirea diferențiată*”, Ed. Tipogrup Press, București, 2001
2. Vrășmaș, Traian, „*Școala pentru toți*”, Ed. Miniped, București, 2004



PROIECT DE ACTIVITATE

**Prof. Angelescu Daniela Ioana,
Grădinița P.P.Traian, Rm. Vâlcea**

GRUPA: mijlocie (Grupa Gărgărițelor)

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

TEMA SĂPTĂMÂNALĂ: „Mărțișoare, mărțișoare”

TEMA ZILEI: „Mărțișoare în dar”

TIPUL DE ACTIVITATE: DEC: predare cântecul „Mărțișoare, mărțișoare!”,
Joc muzical: „Ghicește cântecul!”,

SCOPUL ACTIVITĂȚII:

- ❖ Să interpreteze muzica în mod afectiv și să învețe să se exprime prin intermediul muzicii, interpretând melodii sau secvențe ritmico-melodice;
- ❖ Să recunoască un cântec auzind un fragment ritmico-melodic.

1. ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PERSONALĂ (ADP)

Întâlnirea de dimineață: „Albă ca Zăpada și 7 pitici/ Mărțișoare pregătesc împreună cu copiii mici”;

- ❖ **Rutine:** prezența copiilor, completarea calendarului naturii, servirea mesei, ne pregătim pentru activități;
- ❖ **Tranziții:** „Noi suntem piticii,,

2. ACTIVITĂȚI LIBER ALESE (ALA) – CENTRE DE INTERES

Artă: „Artiști de mărțișoare” copiii vor picta cu bureți mărțișoare de diferite forme cu ajutorul culorilor puse la dispoziție;

Joc de rol:” Mărțișoare dulci”- copiii costumați în cofetari vor pregăti din aluat mărțișoare dulci cu ajutorul formelor de prăjituri.

3 .ACTIVITĂȚI PE DOMENII EXPERIENȚIALE (ADE)

DEC: predare cântecul „Mărțișoare, mărțișoare!,,

Joc muzical: „Ghicește cântecul!,,

4. ACTIVITĂȚI RECREATIVE - ETAPA a III-a:

Tema: “Jocul culorilor“ –joc interactiv pe calculator

„Un mărțișor se legăna”-Joc de mișcare cu text și cânt

STRATEGII DIDACTICE:

- METODE SI PROCEDEE: conversatia, demonstratia, explicatia, exercitiul, problematizarea, jocul
- FORMA DE ORGANIZARE: frontală

BIBLIOGRAFIE:

“Muzica – metodică pentru clasa a XI-a” Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993,
“Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii”

SECVENȚELE ACTIVITĂȚII	STRUCTURA ACTIVITĂȚII	METODE ȘI PROCEDEE	MATERIAL DIDACTIC	EVALUARE
MOMENT ORGANIZATORIC	Aerisirea salii de grupa; Aranjarea mobilierului; Pregătirea materialului didactic			
CAPTAREA ATENȚIEI	Zâna Primăvara a venit in vizită cu o surpriză pentru copii: a adus o machetă cu mărtișoare, plicuri colorate: o scrisoare de la rândunică in care propune copiilor să învețe un cântec despre unul din simbolurile primăverii, respectiv- mărtișorul, si un alt plic care trebuie deschis doar dupa ce copiii au invatat cantecul.	conversația	Păpușă Zâna Primăvara” Macheta cu mărtișoare	
ANUNȚAREA TEMEI	Copiii vor fi anuntati ca vor invata cantecul “Mărtișoare, mărtișoare” si vor juca jocul “Ghicește cântecul” .	conversatia		
INCĂLZIREA VOCII	Se execută jocuri cu pretext pentru reglarea respirației si mobilitatii corzilor vocale: “Mirosim o floare” “Suflam un fulgusor” “Umflam balonul” “Cântam ca trompeta”	Conversația Explicatia Demonstratia Exercitiul		Frontală

<p>DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII</p>	<p>“Cântam la vioara” “Cantam la toba”</p> <p>Copiii vor fi familiarizati cu continutul cantecului si li se vor explica noile cuvinte si expresii.</p> <p>Educatorea anunță titlul cântecului si interpretează o data cantecul model.</p> <p>Se va face ritmizarea textului pentru o mai buna constientizare a acestuia. (educatoarea observă cu atentie dicția copiilor si îi corecteaza dacă este cazul)</p> <p>Se trece la învățarea cântecului pe strofe. (prima strofa, a doua strofa, se fixeaza prima si a doua strofa, a treia strofa, se fixează tot cântecul)</p>	<p>Explicatia Demonstratia Auditia Conversatia Exercitiul</p>	<p>Macheta cu măștișoare</p>	<p>Frontala</p> <p>Frontala</p>
<p>FIXAREA CÂNTECULUI</p>	<p>Dupa ce s-a învățat tot cântecul se va face consolidarea cu ajutorul procedeului “alternantei asimetrice. (Variante:* alternanța intre educatoare-copii, * alternante intre cele 2 echipe)</p>	<p>Problematizarea</p>	<p>Ecusoanele pentru cele doua echipe</p>	<p>Frontală</p>
<p>REALIZAREA JOCULUI “GHICEȘTE</p>	<p>Educatorea le reaminteste copiilor regulile jocului “Ghicește cântecul!”: ea va interpreta un fragment ritmico-melodic</p>			

<p>CÂNTECUL!”</p>	<p>dintr-un cantec stiut de copii și acestia trebuie să-l denumească și să interpreteze o strofa.</p> <p>Dacă nu recunosc cântecul doar audiind un fragment ritmico-melodic atunci educatoarea ii ajuta intepretand si versurile cantecului. Echipa care recunoaște cântecul, il denumeste si interpreteaza o strofa primeste un punct.</p>	<p>Conversatia Explicatia Exercitiul Jocul Problematizarea</p>		<p>Individuala</p>
<p>ÎNCHEIEREA ACTIVITĂȚII</p>	<p>In finalul activității, Zâna Primăvara permite ca si cel de al doilea plic colorat sa fie deschis. In acest plic se afla recompensele cu care vor fi recompensati copiii. Alba ca Zapada face chiar ea aprecieri asupra modului in care au participat copiii la activitate.</p>	<p>Conversatia</p>	<p>Recompensele</p>	<p>Individuala</p>

PRACTICA PEDAGOGICĂ , O NECESITATE

PROF. ÎNV.PREȘ. BADEA ALINA
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NORD 1
RÂMNICU VÂLCEA , JUD. VÂLCEA

O preocupare majoră a fiecărui dascăl – deschizător de drumuri – este cunoașterea reală a individualității elevilor cu care lucrează, fapt care conduce la o individualizare a acțiunilor pedagogice, la o tratare diferențiată a elevilor în funcție de posibilitățile și înclinațiile lor.

Practica pedagogică reprezintă activitatea cu caracter didactic nemijlocit, desfășurată în cadrul școlilor de aplicație (cu clase gimnaziale și/sau liceale), în cadrul căreia studentul practicant, 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 comună a unui membru al corpului academic și a unui profesor cu experiență din acea școală (profesor mentor). În acest fel se realizează o legătură organică între priceperile, deprinderile și cunostințele de psihologie școlară, de pedagogie și didactică, inclusiv de didactica specialității, și competențele didactice practice, atât de necesare absolvenților care intenționează să devină profesori.

Practica pedagogică a elevilor se desfășoară în unități de învățământ de aplicație, stabilite de inspectoratele școlare împreună cu instituțiile de învățământ superior, în funcție de nevoile de pregătire inițială pentru cariera didactică. Rolul practicii pedagogice este de a-i introduce pe practicanți în atmosfera învățământului preuniversitar prin familiarizarea cu programele școlare, ordinea și disciplina școlară, precum și cu modul de organizare și funcționare a unei unități școlare. De asemenea, practicanții sunt puși în fața situației reale când vor avea de confruntat aspectele teoretice ale pedagogiei, psihologiei, sociologiei și metodicii de specialitate, cu situațiile reale din clasă și din școală.

Aceste situații se materializează prin participarea efectivă la activități instructiv-educative ce se desfășoară pe toată durata practicii pedagogice. Acest stadiu de inițiere, ucenicia, mijlocește introducerea studentului în mecanismul actului de predare-învățare, în tehnica elaborării proiectului unei lecții sau activități didactice, în tehnologia creării și utilizării mijloacelor de instruire etc.

Concepția științifică privitoare 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. Diferențierea vizează tehnologia didactică, diferențierea sarcinilor de muncă independentă în clasă sau acasă, stimularea inițiativelor și intereselor personale ale elevilor.

În mod obișnuit elevii lucrează individual mai ales pentru fixarea și consolidarea cunoștințelor, pentru aplicarea lor în practică, pentru formarea de priceperi și deprinderi, pentru exersarea unor operații mintale, rezolvând exerciții și probleme, efectuând măsurători, desene, schițe, compuneri. De multe ori activitatea individuală se organizează dându-li-se elevilor spre rezolvare teme comune, învățătorul având grijă ca acestea să fie variate, de dificultate crescândă, substanțiale.

În ultimul timp un rol important îl ocupă activitatea individuală pe grupe de nivel. În acest caz temele sunt alese astfel încât unele să fie potrivite pentru elevii buni care n-au nevoie de explicații suplimentare, altele pentru elevii cu nivel mediu, iar altele să fie adecvate pentru elevii mai slabi, cu anumite goluri la obiectul respectiv, care au nevoie de mai multe îndrumări, ajutor și control.

În organizarea individuală a procesului de învățământ, se poate ca temele ce se dau elevilor să fie diferite de la un nivel la altul. Se spune că învățământul este individualizat sau personalizat. Este greu însă ca învățătorul să dea teme de muncă independentă adecvate posibilităților fiecărui elev în parte, de aceea se recurge la munca diferențiată pe grupe de nivel. În cadrul unei lecții organizate frontal, învățătorul îndrumă și conduce activitatea tuturor elevilor din clasă. Acest mod de învățare asigură însușirea temeinică și sistematică a cunoștințelor predate. Cadrul didactic, cunoscând dificultățile lecției pe care o predă, modulează ritmul predării, astfel încât elevii să înțeleagă și să-și însușească noile cunoștințe.

Tot în cadrul învățământului frontal, elevii învață cum se folosesc instrumentele de muncă intelectuală: cum să se folosească de cărți și dicționare, de atlase, diagrame, cum să observe, să analizeze și să prezinte un obiect ori un fenomen, cum să realizeze o schiță, o hartă, un experiment. Învățământul frontal mai are și însemnate efecte educative asupra elevilor. Transmiterea cunoștințelor de către învățător este însoțită adesea de dezvoltarea sentimentelor, de formarea convingerilor și atitudinilor acestora. Mesajul transmis de învățător exprimă și convingerile lui morale, le indică elevilor la care valori aderă și pe care le respinge, ceea ce îi influențează și pe elevi.

Că ne place sau nu, trebuie să acceptăm că în calitatea lor de mașinării sociale, oamenii n-au fost și nici nu vor fi vreodată egali, așa că diferențierea și diferențele trebuie acceptate și chiar cultivate.

Nu am putea spune că rolul cultivării acestor diferențe îi aparține în exclusivitate școlii, însă nici nu putem afirma că menirea școlii, prin caracterul său obligatoriu, este de a produce indivizi „în serie” □. Faptul că aceasta nu e menirea nici pe departe a școlii o dovedește curriculum-ul diferențiat și variantele sale: curriculum diferențiat ca metodologie (cuprinde metode și tehnici diferite de predare), ca nivel (încercă să rezolve problema accesibilității învățământului – creșterea sau reducerea nivelului de dificultate), diferențiat prin aprofundare (se repectă conținutul programei școlare, însă fie temele obligatorii sunt studiate mai în detaliu, fie se studiază conținuturile neobligatorii prevăzute în programă), diferențiat prin extensiune (sunt introduse teme, capitole și chiar discipline noi – aici poate fi încadrat și curriculum-ul la decizia școlii).

În ultima vreme „educația diferențiată” □ a încetat a fi o simplă notiune dintr-un tratat de pedagogie, ea nu mai face referire nici la tipurile de curriculum diferențiat, devenind parte a practicii de zi cu zi: elevii sunt destul de variați, iar noțiunea diferențierii nu ar trebui să se plieze doar pe extreme (copii supradotați sau copiii cu potențial intelectual scăzut). Bunăoară, profesorul ar trebui să fie în permanență pregătit să ofere fișe suplimentare de lucru elevilor ce manifestă un interes ridicat față de problema în discuție, sau dimpotrivă, celor ce au rămas prea mult în urmă.

Bibliografie:

Păiș Lăzărescu, M., *Practică pedagogică observativă*, Universității, Pitești, 2005

Voiculescu Elisabeta, *Psihopedagogie*, Ed. Aeternitas, Alba Iulia, 2006