



MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII



Nr. 2 2020

Ediție on-line

Simpozion Național

**Promovarea activităților de practică pedagogică - factor
determinant al învățământului european**

Ediția a IX-a

18 Iunie 2020

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

SIMPOZION NAȚIONAL DE REFERATE ȘI COMUNICĂRI ȘTIINȚIFICE

**„PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ – FACTOR
DETERMINANT AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EUROPEAN”
EDIȚIA A IX-A, 18 Iunie 2020**

Profesori Coordonatori:

Director CCD Luca Adrian – Casa Corpului Didactic Vâlcea

Profesor metodist CCD Valeria Șandru – Casa Corpului Didactic Vâlcea

Redacția revistei:

Inspector Școlar General Andreianu Mihaela - Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea

Director CCD Luca Adrian – Casa Corpului Didactic Vâlcea

Profesor metodist CCD Valeria Șandru – Casa Corpului Didactic Vâlcea

Profesor metodist CCD Maria Aurelia Diaconu – Casa Corpului Didactic Vâlcea

Informatician Dăscălete-Burtea Alexandru C-tin – Casa Corpului Didactic Vâlcea

Tehnoredactare: Profesor metodist CCD Valeria Șandru – Casa Corpului Didactic Vâlcea

Tehnoredactare: Profesor metodist CCD Ciobanu Dumitru – Casa Corpului Didactic Vâlcea

Tehnoredactare: Profesor metodist CCD Maria Aurelia Diaconu – Casa Corpului Didactic Vâlcea

Tehnoredactare: Informatician Dăscălete-Burtea Alexandru C-tin – Casa Corpului Didactic Vâlcea

ISSN 2285 – 1992

ISSN-L 2285 – 1992

CUPRINS

PRINCIPALELE STILURI DE SUBORDONARE	10
PROF. ANDREIANU MIHAELA	10
ATITUDINILE ELEVILOR ÎN PROCESUL INSTRUCTIV EDUCATIV	11
PROF. DR. ADRIAN LUCA - DIRECTOR	11
MANAGEMENTUL CARIEREI DIDACTICE	14
PROF. VALERIA ȘANDRU	14
INTEGRAREA PEDAGOGIEI SPECIALE IN SCOLILE DE MASA	17
PROF. SAMOILĂ DANIELA MIHAELA	17
ALTERNATIVE ÎN EDUCAȚIE. PREDAREA ISTORIEI PRIN PEDAGOGIA WALDORF	19
PROF. DIACONU MARIA AURELIA	19
GEOGRAFIA APLICATĂ PENTRU PRACTICA PEDAGOGICĂ.....	20
PROF. IULIA DIACONU	20
IMPACTUL UNEI PRACTICI PEDAGOGICE DE CALITATE ÎN CARIERA DIDACTICĂ	23
PROF. ÎNV. PREȘCOLAR GABRIELA ALEXANDRESCU	23
PROF. ÎNV. PREȘCOLAR GABRIELA POPESCU	23
IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE.....	24
ANDREEA RALUCA BĂLAȘA	24
PROMOVAREA ACTIVITĂȚII FIZICE LA NIVEL EUROPEAN	25
PROF. ILIE IONUȚ LAKOTOS	25
ADRIAN MIHAI ANDREI	25
PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ – FACTOR DETERMINANT AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EUROPEAN	27
PROF. SIMONA ANDREI	27
ACTIVITĂȚILE PRACTICE LA BIOLOGIE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR ACTUALE.....	28
PROF. NATALIA-IOANA ANTONIE	28
INTERDISCIPLINARITATEA – PROVOCARE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ ASPECT INOVATOR AL SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT EUROPEAN	29
PROF. CARMEN-FLORENTINA ARMEANU	29
ÎNVĂȚAREA PRIN FASCINAȚIE, SAU CUM LE CULTIVĂM COPIILOR MOTIVAȚIA ȘI DORINȚA DE CUNOAȘTERE	32
PROF. ÎNV. PRIMAR ALINA MARIA BĂEȘU	32
JOCUL DIDCTIC MATEMATIC ÎN CICLUL PRIMAR.....	33
PROF. ÎNV. PRIMAR MARGARETA BĂJAN	33
EDUCAȚIA DIFERENȚIATĂ DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL.....	34
PROF. ÎNV. PREȘC. BĂLUȚĂ ADRIANA	34
EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ - FACTOR DETERMINANT AL ÎNVĂȚĂ-MÂNTULUI EUROPEAN	36
PROF. ÎNV. PREȘC. MIHAELA BĂLUȚĂ.....	36

COLABORAREA ȘCOALĂ - FAMILIE	37
PROF. ÎNV. PRIMAR ELENA-MIHAELA BĂRĂGAN	37
MATERIALUL FORMEI MUZICALE ȘI ROLUL SĂU ÎN ALCĂTUIREA TIPARULUI MUZICAL.....	40
PROF. LILIANA BĂRBUȘ	40
STUDIU COMPARATIV	43
PROF. ÎNV. PRIMAR DANIELA-ELENA BÎZDOACA	43
PRACTICA PEDAGOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL EUROPEAN	44
MIHAELA-TATIANA BOARȚĂ.....	44
CREATIVITATE ȘI COMUNICARE PRIN CULOARE.....	46
PROF. ÎNV. PREȘCOLAR RUXANDRA BONCAN.....	46
PROF. ÎNV. PRIMAR MARIA ONUȚ.....	46
NE JUCĂM ȘI EXPERIMENTĂM.....	49
PROF. ÎNV. PREȘCOLAR DANIELA BORCOȘI	49
ȘCOALA DE AZI ȘI INSTRUMENTELE WEB	51
PROF. ÎNV. PRIMAR IULIANA BULETEANU	51
UN POM PENTRU O VIAȚĂ!.....	53
PROF. ÎNV. PREȘCOLAR MIHAELA BUNESCU	53
MODELE EDUCAȚIONALE PROMOVATE DE PEDAGOGIA INTERACTIVĂ.....	55
PROF. MARIA MAGDALENA CĂPĂȚINĂ.....	55
PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ.....	57
PROF. ÎNV. PRIMAR ANELICE CEAUȘOGLU	57
PROF. GABRIELA MIHAELA PERȚA.....	57
PROFESORUL ÎN SOCIETATEA CUNOAȘTERII FACTOR DETERMINANT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTULU EUROPEAN	60
PROF. ANA-MARIA CIOBANU	60
ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ – O CALE SPRE ATENȚIA ELEVILOR	62
PROF. MARIA CIOINICĂ.....	62
MODELUL OFERIT DE ACTIVITĂȚILE PRACTICII PEDAGOGICE	64
PROF. DANIELA CÎRSTINA	64
METODA ÎNVĂȚĂRII ACTIVE ÎN GRUP	66
PROF. ÎNV. PRIMAR LAVINIA-ELENA CUMPĂNĂȘOIU	66
COMPETENȚA „A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI” – CATEGORIE EMERGENTĂ ȘI IDENTITARĂ ÎN UNIUNEA EUROPEANĂ.....	68
PROF. TEODOR SORIN CUMPĂNĂȘOIU – DIRECTOR	68
NOI TENDINȚE ÎN EDUCAȚIE	70
PROF. MONICA-ADRIANA DĂNCĂU.....	70
IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ	72
PROF. LIUDMILA-ELENA DIACONU	72
PRACTICA PEDAGOGICĂ, O NECESITATE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EUROPEAN	73

PROF. ÎNV. PRIMAR ELENA RAMONA UDREA	73
PROF. ÎNV. PRIMAR MARIA-MIRELA DUMITRESCU	73
INFORMATICA ȘI CREATIVITATEA	74
PROF. DOINA MARIANA DINCĂ	74
ÎNVĂȚAREA ASISTATĂ DE CAL-CULATOR ÎN ACTIVITĂȚILE PREȘCOLARILOR.....	76
PROF. INV. PREȘCOLAR ELENA RAMONA DINICA	76
FOLOSIREA TEHNOLOGIEI ȘI PLATFORMELOR EDUCAȚIONALE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ	78
PROF. DANIELA - EUGENIA DINU	78
PRACTICA PEDAGOGICĂ, MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PRACTICE SPECIFICE CARIEREI DIDACTICE	79
PROF. ÎNV. PRIMAR NICUȚA AURA DOGARU	79
L'IMPORTANCE DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DANS LA CLASSE DE FLE	80
PROF. SIMONA CRISTINA DOROBANȚU	80
JOCUL DIDACTIC MIJLOC DE DEZVOLTARE A COMUNICĂRII ORALE LA CLASA I.....	82
PROF. ÎNV. PRIMAR IONELA DRĂGHICESCU	82
ROLUL PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR STUDENȚILOR	83
PROF. FLORINELA-ELENA DRĂGHICI	83
STEREOTIPURI ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ.....	84
PROF. ÎNV. PRIMAR RAMONA DRĂGUȚ	84
ROLUL EXCURSIEI ÎN ACTIVITATEA ȘCOLARĂ.....	86
PROF. ÎNV. PRIMAR ADRIANA-ELENA DRUMEȘI	86
ROLUL ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ.....	87
PROF. ÎNV. PRIMAR BIANCA IONELA DUMITRAȘCU	87
IMPACTUL ȘI EFICIENȚA DERULĂRII PROIECTELOR EDUCAȚIONALE	88
PROF. ÎNV. PREȘC. MIHAELA DUMITRAȘCU	88
PROIECT DE LECȚIE.....	92
PROF. ÎNV. PRIMAR CORINA ELENA DUMITRESCU	92
PREDAREA LIMBII FRANCEZE ȘI LIMBI ENGLEZE CU AJUTORUL MIJLOACELOR INFORMATICE	93
PROF. NATALIA NARCISA POPA	93
PROF. ANNEMARIE KERESZTELY	93
PROIECTUL – O METODĂ INTERACTIVĂ DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE	96
PROF. ELENA-CRISTINA FILIGEAN	96
DEZVOLTAREA DOMENIULUI PSIHOMOTRIC, DIMENSIUNEA SĂNĂTATE (NUTRIȚIE, ÎNGRI-JIRE, IGIENĂ PERSONALĂ) ȘI PRACTICI PRIVIND SECURITATEA PERSONALĂ PRIN JOCURI DIDACTICE ..	99
PROF. DR. IULIANA CLAUDIA GAVRIȘIU	99
PRACTICA PEDAGOGICĂ ÎN CONTEXTUL FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE	100
PROF. MARIA GEORGESCU	100
PRACTICA PEDAGOGICĂ – ASPECTE TEORETICE.....	103
PROF. PATRICIA-MARIA GEORGESCU	103

PRACTICA PEDAGOGICĂ, MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DIDACTICE	105
PROF. CAMELIA GHEORGHE PAVELESCU	105
IMPORTANȚA RELAȚIEI DINTRE GRĂDINIȚĂ-FAMILIE- ȘCOALĂ-SOCIETATE.....	108
PROF. ÎNV. PREȘ. ELENA DENISA GHIOCULESCU	108
IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA PENTRU CARIERA DIDACTICĂ	109
PROF. RAMONA ELENA GRIGORESCU	109
ANTREPRENORIAT PRIN FIRMA DE EXERCITIU.....	111
PROF. MARIA IONESCU	111
JOCUL LOGICO-MATEMATIC ȘI STIMULAREA CALITĂȚILOR GÂNDIRII.....	112
PROF. LUCREȚIA IORDAN	112
UTILIZAREA TIC ÎN PREDAREA LA CLASĂ.....	115
PROF. ELENA SIMONA ISPAS	115
EGALITATEA DE ȘANSE PRIN EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT.....	116
PROF. ILIE IONUȚ LAKOTOS.....	116
ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE PRIN METODA PROIECTULUI	118
PROF. AURELIA-CERASELA MANEA	118
PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ- FACTOR DETERMINANT AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EUROPEAN	119
PROF. MIHAELA DACIANA MĂNESCU	119
PRACTICA PEDAGOGICĂ - O LATURĂ A DESCHIDERII SPRE ÎNVĂȚĂMÂNTUL EUROPEAN	120
PROF. ANDREEA DORINA MANOLACHE.....	120
UTILIZAREA METODELOR ACTIVE ÎN FORMAREA DEPRIN- DERILOR ȘI ABILITĂȚILOR TEHNICE LA ELEVI.....	127
PROF. MARILENA MATEI	127
REPERE ACTUALE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ PENTRU CARIERA DIDACTICĂ	129
PROF. MARIA MECU.....	129
IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE	131
PROF. SORINA GABRIELA MIHAI	131
ATITUDINEA ELEVULUI ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV	133
PROF. ALINA MIHĂILESCU	133
PRINCIPLES OF LANGUAGE TEACHING	135
PROF. FLORINA-OANA MIULESCU.....	135
NOI PERSPECTIVE ÎN EDUCAȚIA COPIILOR CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ	140
PROF. LOGOPED CORNELIA MOCANU	140
PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ - FACTOR DETERMINANT AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EUROPEAN	143
PROF. GEORGETA SIMONA MOLDOVEANU	143
PRACTICA PEDAGOGICĂ.....	144
PROF. ÎNV. PREȘCOLAR DANIELA ALEXANDRA MUNTEANU	144

STANDARDE EDUCATIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC.....	145
PROF. GHEORGHÎȚA MUNTEANU	145
IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR DE MUNCĂ ÎN ECHIPĂ LA COPII.....	148
PROF. ALINA GEORGETA MUSTĂȚEANU	148
VOCAȚIA PEDAGOGICĂ.....	150
PROF. ELENA DANIELA NEACȘU	150
PRACTICA PEDAGOGICĂ, MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PRACTICE SPECIFICE CARIEREI DIDACTICE	151
PROF. DAIANA-CRISTINA NICA	151
IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE	155
PROF. NADIA COSTINA NICUȚ	155
ROLUL ÎNVĂȚĂTORULUI IN EDUCAREA COPIILOR.....	156
PROF. MARIA MAGDALENA NITU TROȘCULESCU	156
EXERCIȚII PENTRU FORMAREA DEPRINDERII DE MERS.....	160
PROF. ANCA NIȚULESCU	160
PROF. IULIANA CLAUDIA GAVRIȘIU	160
INTERDEPENDENȚA FORMELOR DE EDUCAȚIE	161
PROF. CARMEN ELENA OPREA.....	161
INTERESUL ȘI AVANTAJELE SOCIALIZĂRII ÎN SPORT	163
PROF. OLIMPIU CRISTIAN ORZA.....	163
GRUPUL ȘI SOCIALIZAREA INDIVIDULUI IN SPORT	164
PROF. ORZA ELENA LUMINIȚA	164
PRACTICA PEDAGOGICĂ, ROL DETERMINANT ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DIDACTICE.....	165
PROF. ÎNV. PRIMAR ELENA CLAUDIA.....	165
OTEȘANU.....	165
ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE, PUNCT DE PLECARE AL SCHIMBĂRII PRACTICILOR EDUCATIONALE	167
PROF. IOANA OTEȘANU	167
HUMOUR - A MEANS OF ENHANCING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN ENGLISH.....	168
PROF. NADIA-IULIANA PAPA-DRĂGULESCU	168
INSTRUIREA ASISTATĂ PE CALCULATOR STRATEGIE DIDACTICĂ ÎN PREDAREA DISCIPLINELOR TEHNICE	170
GHEORGHE PARASCHIVA	170
TIPURI DE ACTIVITĂȚI CUPRINSE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ	171
PROF. ÎNV. PRIMAR LUMINIȚA-MIHAELA PASCU	171
PRACTICA PEDAGOGICĂ-VALENȚE FORMATIVE	173
PROF. IOANA CONSUELA PĂUȘESCU.....	173
ROLUL OBIECTIVELOR PEDAGOGICE ÎN REALIZAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE EFICIENTE	175
PROF. MARIA- ROMINA PAVELESCU.....	175
RUTELE ALTERNATIVE PENTRU O CALIFICARE DIDACTICĂ ÎN EUROPA.....	177

PROF. ANGELA PETRESCU.....	177
CREATIVITATEA – UN DEZIDERAT AL EDUCAȚIEI MODERNE	180
PROF. ÎNV. PRIMAR DENISA PIETRARU.....	180
BUSUIOC DE TOPOLOG!-PE URMA TRADIȚIILOR	183
PROF. FLORINA POPESCU	183
EGALITATEA DE ȘANSĂ	184
PROF. DR. SEVASTIA LIZUCA DICU	184
ACTIVITĂȚILE DE TIP OUT – DOOR LA PREȘCOLARI	185
PROF. ÎNV. PREȘC. MAGDALENA POPESCU	185
ROLUL ȘI PERSONALITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI ÎN FORMAREA DEPRINDERILOR DE CITIT ȘI SCRIS	187
PROF. ÎNV. PRIMAR MARIA POPESCU	187
PEDAGOGIA MATEMATICII	189
PROF. DANIELA VALERIA TĂNASIE.....	189
ROLUL PRACTICII PEDAGOGICE ÎN DEZVOLTAREA VIITORULUI PROFESOR.....	190
PROF. LAURA-ELENA RADU	190
AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE METODELOR DE EVALUARE TRADIȚIONALE	192
ANCA MARIA ROTEA.....	192
COMPETENȚELE DIGITALE – ELEMENTE CHEIE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV EDUCATIV.....	194
PROF. ÎNV. PREȘC. IOANA ROXANA MUȘAT	194
EDUCAȚIE INCLUZIVĂ. EDUCAȚIE DIFERENȚIATĂ.....	196
PROF. OANA-ELENA STAN	196
PROFESIONALIZAREA PENTRU CARIERA DIDACTICĂ	197
PROF. ELVIRA STANCIU	197
EDUCAȚIA BAZATĂ PE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ	198
PROF. ÎNV. PREȘC.FLORENTINA-MIHAELA STANI	198
PARTICULARITĂȚILE METODO-LOGIEI DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	201
PROF. ÎNV. PRIMAR ADELA STOIAN.....	201
ACTIVITĂȚI DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR.....	204
PROF. MIRELA ANDREEA SAMOILĂ	204
MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE	207
PROF. ÎNV. PRIMAR MARIANA LILIANA ȘERBAN	207
PRACTICA PEDAGOGICĂ - UN ROL IMPORTANT ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ	208
PROF. MARIA-ESTELA TĂNASE	208
FORMAREA CONSTRUCTIVISTĂ A PROFESORULUI PRIN TIC	210
PROF. IT./DE SPRIJ. MARIA MINODORA TĂNĂȘESCU.....	210
OBIECTIVELE GENERALE ALE ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ	211
PROF. CAMELUȚA POPESCU	211
PRACTICA PEDAGOGICĂ – NOILE REGLEMENTĂRI LA NIVEL EUROPEAN	213

PROF. ÎNV. PRIMAR CLAUDIA TĂLMACIU.....	213
PRACTICA PEDAGOGICĂ.....	215
PROF. ELENA EMANUELA PURECA	215
UTILIZAREA MIJLOACELOR MULTIMEDIA ÎN PREDAREA ORELOR DE GEOGRAFIE OPȚIONAL	217
DANIELA SIMONA ȚÎRCOMNICU.....	217
PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL – FACTOR AL SUCCESULUI	219
ȘCOLAR	219
PROF. FILOFTEIA TRANDAFIR	219
PROMOVAREA METODELOR FOLOSIE ÎN EDUCAȚIE	220
PROF. ÎNV. PRIMAR MARIA TRUȘCĂ	220
ROLUL PROFESORULUI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI	221
PROFESOR LIVIU BOGDAN TUDOR	221
IMPORTANȚA OBIECTIVELOR OPERAȚIONALE ÎN PROIECTAREA UNEI LECȚII	223
PROF. MĂDĂLINA MARIA TUDOR.....	223
IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE	224
SORIN GABRIEL TUDORA	224
PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE ÎN VIZIUNE INTEGRATĂ LA CLASA PREGĂTITOARE.....	226
PROF. ÎNV. PRIMAR ANA-MARIA TUDORAN	226
JOCUL DIDACTIC ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ.....	228
PROF. CARMINA UNGUREANU	228
PRACTICI DIDACTICE INOVATOARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	229
PROF. FLOAREA T. UNGUREANU	229
RELAȚIA PROFESOR-ELEV-PĂRINTE	230
PROF. ÎNV. PRIMAR MIHAELA-ELENA UNGUROIU.....	230
PRACTICA PEDAGOGICĂ ȘI FORMAREA COMPETENȚELOR PRACTICE	231
PROF. ÎNV. PRIMAR NICOLETA DOINA VIZANTIE	231
PRACTICA PEDAGOGICĂ- MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PRACTICE SPECIFICE CARIEREI DIDACTICE	235
PROF. ÎNV. PRIMAR ELENA- ROXANA ZGRIPCEA	235
ȘCOALA INCLUZIVĂ.....	236
PROFESOR, DINCĂ DOINA MARIANA.....	236
OAUTH	237
INFORMATICIAN DĂSCĂLETE-BURTEA ALEXANDRU CONSTANTIN.....	238
CASA CORPULUI DIDACTIC VÂLCEA	238
CONCEPTUL DE EXPERTIZĂ CONTABILĂ.....	242
ECONOMIST NADOLU ANDREEA	242
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN VÂLCEA	242

PRINCIPALELE STILURI DE SUBORDONARE

Prof. Andreianu Mihaela

Inspector Școlar General – Inspectoratul
Școlar Județean Vâlcea

În cadrul „tratadelor” de management se discută de regulă despre stiluri de leadership, sau de spre stilurile de conducere a unor organizații. Dar, maniera în care managerul/liderul percepe membrii organizațiilor, iar aceștia apoi acceptă autoritatea conducătorului, constituie un aspect mai rar abordat în cadrul acestui gen de lucrări. Din acest motiv, ar fi interesant să realizăm un scurt inventar și descriere a principalelor stiluri de subordonare a membrilor organizației în fața autorității pe care o exercită managerul sau liderul organizației.

Astfel putem deosebi următoarele stiluri de subordonare în funcție de care stabilim mai multe tipuri de subalterni:

a) **Subalternul receptiv** optează în general pentru metode ortodoxe în detrimentul unor demersuri cu caracter independent. Este maleabil și în general nu are puncte de vedere personale. Nu are o atitudine critică la adresa propunerilor celorlalți, ci dimpotrivă, este gata să accepte îndrumarea superiorilor săi. Va respecta termenele și va fi gata să accepte rutina. Subalternul receptiv nu va trece cu vederea detaliile. El este, de fapt, foarte stresat de atingerea obiectivului, deși nu își etalează această anxietate, și nici celelalte emoții.

b) **Subalternul încrezător în sine** este acela care lucrează bine sub îndrumarea unui conducător delegativ. Subalternul încrezător în sine este tipic independent și disprețuiește constrângerile metodologiilor impuse de alții, preferând să își expună propriile puncte de vedere. Acest tip de subaltern poate fi dificil de condus de către un conducător care nu este gata să dea mână liberă celorlalți, dar sub îndrumarea unui conducător care preferă să lase lucrurile în seama subalternilor, el poate fi

creativ și obține rezultate. Inovațiile sale sunt în general practice și au ca scop îndeplinirea cerințelor specifice.

c) **Subalternul colaborator** poate să își aducă o contribuție individuală, pentru că au mai multe idei originale și nu au rezerve în ceea ce privește confruntarea cu părerile altora, dacă identifică în planuri sau metode o undă de slăbiciune. Subalternul colaborator este un individ prietenos și, deci, predispus la munca în grup. În ciuda capacității sale critice constructive, nu este inflexibil în opinii. Dacă simte că o propunere anume prezintă interes, în final va accepta decizia de consens, chiar dacă aceasta este contra liniei pe care ar fi mers el inițial. Abordarea sa critică este însoțită și de un anumit grad de optimism tipic, bine intenționat.

d) **Subalternul informativ**, acest tip de subaltern va aduce idei originale și soluții creative pentru probleme. Cu alte cuvinte, stilul de gândire trebuie să fie logic și lateral. Subalternul

informativ trebuie să împărtășească orientarea preferată a fiecărui membru al echipei. În același timp, el trebuie să fie suficient de flexibil în ceea ce privește ideile și părerile, și să se oprească atunci când contribuția sa nu este acceptată de conducătorul grupului.

e) **Subalternul oscilant**, acest tip de subaltern va completa totuși activitatea conducătorului prin rezultate pozitive. Subalternul oscilant are o abordare relativ individualistă și este capabil să organizeze și să direcționeze alte persoane. El nu se intimidează de statutul celorlalți, dar poate avea o părere exagerată despre propria sa poziție. Apreciază stilul de negociator al conducătorului său, și reacția la un stil mai autocrat nu ar fi chiar bună. Subalternul oscilant este stabil emoțional, și în general poate să ignore anumite slăbiciuni personale; are mici probleme în a își reține sentimente care ar putea avea consecințe indezirabile dacă ar fi exprimate ca atare. Deși subalternul oscilant nu este în mod tipic competitiv cu colegii săi, el împărtășește orientarea pe obiectiv a conducătorului negociator. Relația între cei doi permite conducătorului să îl

convingă pe subaltern că o idee merită urmată. Acest lucru poate fi destul de greu, de altfel, pentru că subalternul are opinii personale puternice, dar dacă este convins, subalternul își va folosi abilitățile organizatorice și de conducere pentru a pune ideea în aplicare. Dacă un conducător abordează stilul negociativ este preferabil ca procesul de negociere în sine să fie productiv, iar acest lucru poate fi obținut prin găsirea perechii perfecte conducător – subaltern.

În concluzie, aceasta taxonomie, chiar dacă poate să pară a fi una simplificatoare în raport cu realitățile organizaționale, devină utilă în activitatea curentă a managerului. Numai atunci când liderul organizațional își cunoaște personalul, expectanțele acestora, va dispune de resursele necesare pentru a-i motiva, și dacă e posibil pentru a-i inspira, iar organizația va funcționa în parametrii planificați.

Bibliografie

1. Andrei Cosmovici, *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași, 1996;
2. Constatin Cucuș, *Pedagogie, ediția a II-a revizuită și adăugită*, Editura Polirom, Iași, 2006;
3. Diana Csorba, *Managementul educațional. Studii și aplicații*, Editura Universității, București, 2012;
4. Șerban Iosifescu coordonator, *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, București, 2001;

ATITUDINILE ELEVILOR ÎN PROCESUL INSTRUCTIV EDUCATIV

Prof. dr. Adrian LUCA - director
Casa Corpului Didactic Vâlcea

Atitudinea este poziția internă adoptată de o persoană față de situația socială, în care este pusă. Ea constituie prin organizarea selectivă, relativ durabilă, a unor componente psihice diferite - cognitive, motivaționale afective - și determină modul, în care va răspunde și acționa o persoană într-o situație sau alta. După T.M. Newcomb, de pildă, atitudinea reflectă fidel forma în care experiența ante-rioadă este acumulată, conservată și organizată la individ, când acesta abordează o situație nouă. Atitudinea ne apare ca verigă de legătură între starea psihologică internă dominantă a unei persoane și mulțimea situațiilor, la care se raportează în contextul vieții sociale. Acum vom descrie cele mai esențiale însușiri sintetice ale caracterului:

- Unitatea caracterului înseamnă a nu modifica în mod esențial conduita de la o etapă la alta din motive de circumstanțe, contrare principiilor declarate;

- Expresivitatea caracterului se referă la dezvoltarea precumpănitoare a uneia sau a câtorva trăsături, care dau o notă specifică întregului. Caracterele expresive sunt cele clar definite, ușor de relevat și dominate în raport cu situația în care se află;

- Originalitatea caracterului presupune autenticitatea în însușirea și realizarea anumitor valori, coerența lăuntrică a acestora, forța lor morală, gradul lor diferit de dezvoltare și îmbinare la fiecare individ, cu alte cuvinte, nota distinctivă a persoanei în raport cu alte persoane;

- Bogăția caracterului rezultă din multitudinea relațiilor, pe care persoana le stabilește cu viața socială, cu munca, cu semenii. Cei, care au preocupări și relații îngus-

te, rămân indiferenți în raport cu o serie de fapte și evenimente, nu se angajează, nu participă, rămân izolați etc;

- Statornicia caracterului se realizează dacă atitudinile și trăsăturile caracteriale au o semnificație de o mare valoare morală, aceasta fundamentând constanta manifestare în comportament;

- Plasticitatea caracterului apare ca o condiție a restructurării unor elemente ale caracterului în raport cu noile cerințe impuse de necesitatea slujirii acelorași principii. Se asigură, astfel, evoluția caracterului și, totodată, autoreglajul eficient în funcție de diverse împrejurări;

- Tăria de caracter se exprimă în rezistența la acțiuni și influențe contrare scopurilor fundamentale, convingerilor, sentimentelor de mare valoare morală etc., pe care persoana le-a transformat în linii de orientare fundamentală și de perspectivă. Datorită forței caracteriale, omul poate atinge nivelul suprem al eroismului. însușirile principale ale caracterului indicat, se află într-o corelare, uneori contradictorie. Structura caracterului, modul de comportare al personalității depind nu doar de adevăratele influențe ale vieții din prezent, de condițiile de activitate, ci și de influențele din trecut, de întreaga istorie a vieții, ce condiționează caracterul omului. însușirile caracteriale reprezintă o poziție a subiectului față de cele din jur, un mod de a se raporta la evenimentele existenței sale în lume. A cunoaște pe cineva, înseamnă a-i determina trăsăturile caracteriale, despre care vom vorbi în continuare.

Cuvântul „trăsătură” semnifică o componentă sau un detaliu al portretului sau fizionomiei. Trăsătura caracterială poate fi definită drept structură psihică internă, care conferă constanța modului de comportare a unui individ în situații sociale semnificative pentru el (spre deosebire de trăsătura temperamentală, care determină parametrii dinamico-energetici ai comportamentului în orice fel de situații). Identificabile în desfășurarea com-

portamentelor sociale, trăsăturile caracteriale se evaluează numai printr-o operație de comparație a unei persoane cu altele. Trăsăturile caracteriale, asemenea celor temperamentale, au o dinamică polară, ele formând, de regulă, perechi antagonice (ex.: egoist - altruist, avar - chelțuitor, respectuos – nepoliticos, muncitor - leneș, curajos - laș etc.). Este important de subliniat faptul că la fiecare persoană se întâlnește întreaga gamă de perechi, dar cu grade diferite de dezvoltare a fiecărei trăsături. Astfel, în evoluția sa, profilul caracterial va integra trăsături, care tind preponderent spre polul pozitiv sau preponderent spre cel nega-tiv, luând aspectul unei balanțe cu două talere. Modelul balanței prezintă, după M. Zlate (1999), o înțreită importanță:

- a) „Indică și explică mecanismul psihologic al formării caracterului, forța motrică a dezvoltării acestuia, care constă în principal în opoziția dintre contrarii, în ciocnirea și lupta lor”;

- b) „Sugerează interpretarea caracterului nu doar ca formându-se (din afară), nu doar ca rezultat automat și exclusiv al determinărilor sociale, ci și ca autoformându-se (din interior) cu participarea activă a individului.”

- c) „Conduce spre stabilirea unei tipologii caracteriale”. G.W. Allport (1981) împarte trăsăturile de personalitate în: comune, care îi apropie pe oameni și după care pot fi găsite comparații intermediare; individuale, care diferențiază o persoană de alta. Trăsăturile individuale sunt la rândul lor:

- Cardinale, dominante, cu semnificație majoră pentru individ, punându-și amprenta pe fiecare act de conduită;

- Centrale, numeric mai multe, care controlează o gamă întinsă de situații obișnuite, cotidiene;

- Secundare, periferice, mai puțin active, exprimând aspecte mai puțin esențiale ale activității și conduitei individului.

Trăsăturile ca atare se formează și se

individualizează pe fondul interacțiunii conținuturilor proprii diferitelor procese psihice-cognitive, afective, motivaționale și volitiv-valorizate de subiect și implicate în determinarea atitudinii lui față de „obiectele sociale”. Trăsături de natură:

- Cognitivă (reflexivitatea, obiectivitatea, spiritul critic);
- Afectivă (timiditatea, sentimentalismul);
- Motivațională (lăcomia, avariția);
- Intersubiectivă (solicitudinea, spiritul de cooperare, spiritul de ajutorare, altruismul și opusele lor);
- Morală (bunătatea, cinstea, corectitudinea, demnitatea, modestia);
- Volițională (curajul, independența, perseverența, fermitatea, hotărârea, consecvența, autocontrolul).

Lista trăsăturilor este în realitate mai lungă, apreciindu-se că numărul lor depășește cu mult zece mii. În continuare se explică faptul cum se formează trăsăturile de caracter, de ce nu există doi oameni cu caractere absolut identice? Caracterul este o particularitate sau însușire a personalității umane, care nu este înnăscută, ci dobândită în cursul vieții, pe baza experiențelor sociale. Nimeni nu se naște harnic, sociabil, perseverent, modest etc., ci toate aceste trăsături se formează în cadrul relațiilor sociale, în activitatea, pe care omul o desfășoară în cadrul grupului social, ținând seama de normele de conviețuire stabilite de acesta. De aceea trăsăturile de caracter sunt supuse evoluției, având un conținut mai sărac la vârstele mai mici și mai bogat pe măsură ce omul înaintază în vârstă, iar experiența sa dobândește dimensiuni mai ample. La vârsta preșcolară se formează primele reprezentări, noțiuni, sentimente și obișnuințe de comportare civilizată, fapt care reprezintă premisele psihologice ale formării ulterioare a trăsăturilor de caracter. În acest mod, se pun bazele unor trăsături incipiente de caracter: disciplina, prietenia, cinstea, spiritul de ajutor reciproc. Vârsta școlară mică este perioada, în

care începe structurarea caracterului, organizarea și conturarea următoarelor trăsături de caracter: dragostea față de muncă, umanismul, sociabilitatea, punctualitatea, perseverența, modestia. În preadolescență, caracterul este în plin proces de dezvoltare. Preadolescentul manifestă mult spirit de inițiativă, nu lucrează la întâmplare, ci încep să-și propună scopuri precise, concrete. În adolescență trăsăturile de caracter ajung la o stabilitate și o constanță mai mare, deoarece tânărul a dobândit o experiență de viață mai amplă, și-a însușit o serie de cunoștințe, priceperi și deprinderi, care îi influențează substanțial conduita, făcând posibilă prevederea cu destulă siguranță a modului său de comportare în diferitele situații create de mediul social. Printre trăsăturile voluntare de caracter, care acum se dezvoltă rapid și intens, cităm: orientarea spre scop, independența, spiritul de hotărâre, perseverență. O mare importanță în formarea caracterului o au acțiunile și faptele în situațiile de conflict, în funcție de accesibilitatea conflictului psihologic. Cum arată cercetările acestor conflicte, schimbările caracterului în aceste momente sunt foarte adânci și stabile. Dar situațiile critice se repetă pe parcursul întregii vieți a omului. Noi pierdem prietenii cei mai buni, apropiații, suntem obijduiți pe nedreptate, avem situații complicate la facultate, la serviciu etc. În fiecare caz, în funcție de faptul cum și la ce fel de faptă se va hotărî omul, rezultă cum se va forma caracterul lui de mai departe. Noi singuri ne formăm caracterul cu faptele noastre pe parcursul vieții.

Ținând de aceste aspecte, se poate susține că trăsăturile de caracter și atitudinile au o semnificație integratoare, ele integrează un ansamblu de fenomene, procese, trăsături psihice, dar în același timp le preia sub control. Un caracter bine conturat, va crea premisele ca un elev să poată obține rezultate școlare, ele se constituie într-un vector care vor impulsiona toate manifestările sale comportamentale,

inclusiv cele care angajează acțiunile școlare.

Bibliografie

[1] *Andrei Cosmovici, Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași, 1996;

[2] *Constatin Cucos, Pedagogie*, ediția a II-a revizuită și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2006;

[3] *Constatin Cucos, Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași, 2008;

[4] *Diana Csorba, Managementul educațional. Studii și aplicații*, Editura Universității, București, 2012/

MANAGEMENTUL CARIEREI DIDACTICE

Prof. Valeria ȘANDRU

Casa Corpului Didactic 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 întreabă 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. Realistii 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 din 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 competitorare, 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

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

INTEGRAREA PEDAGOGIEI SPECIALE IN SCOLILE DE MASA

Prof. Samoilă Daniela Mihaela

Colegiul Național de Informatică „Matei
Basarab” Râmnicu Vâlcea

Unele aspecte ale educației incluzive au o istorie și de câteva sute de ani (Johnsen 2000). Utilizarea actuală dominantă vine din modul de organizare și predare a educației speciale pentru studenții cu dizabilități (Florian 2008), o abordare restransă. Abordarea alternativă largă se referă la toți studenții în pericol de marginalizare (Arduin 2015; Thomas 2013).

Intr-un studiu de cercetare despre incluziune, Goransson și Nilholm (2014) au identificat patru niveluri de definiții, care ilustrează definițiile înguste și cele mai largi. Aceste rezultate sunt de acord cu o tipologie dezvoltată de Ainscow, Booth și Dyson (2006), Goransson și Nilholm (2014) primul nivel este o problemă orientată unic. Celelalte trei sunt orientate multiplu. Primele două categorii exemplifică definiția restransă a incluziunii și se ocupă doar de educația pentru studenții cu dizabilități. Cel mai scăzut nivel este despre plasarea studenților cu dizabilități într-o clasă de învățământ general. Următoarea vine ca incluziune ca să satisfacă nevoile sociale și / sau academice ale acestor studenți. Următoarele două categorii tratează definiția largă și se referă la educația pentru toți studenții. Adică includerea pentru a răspunde nevoilor sociale și / sau academice ale tuturor studenților și, în final, includerea pentru a crea comunități.

Definiția restransă a incluziunii se referă numai la educația specială (Arduin 2015). O analiză a bazelor de date de cercetare relevante din 2012 a concluzionat

ca, așa cum era de așteptat, utilizarea dominantă a termenului incluziune a fost în raport cu educația specială și dizabilitatea (Norwich 2014). Un motiv al introducerii educației incluzive a fost experiențele cu integrarea ca principiu organizatoric pentru învățământul special în anii '60. Integrarea a susținut apoi

dihotomia dintre educația obișnuită și cea specială. Spre deosebire de intenții, practicarea integrării nu a eliminat segregarea, marginalizarea, discriminarea sau devalorizarea în cadrul școlilor mainstream. Integrarea a fost, în mare parte, o reformă la nivel de sistem, având în vedere că schimbările în plasament ar afecta procesele de predare și învățare în clasă în cel mai bun nivel pentru „studenții integrați”. Acest lucru nu s-a întâmplat (Vislie 2003). Includerea a pus mai mult accent pe procesele de predare și învățare și trebuia să aducă schimbări pedagogice pe care integrarea nu le-a gestionat (Graham și Jahnukainen 2011). Această schimbare de la integrare la incluziune a apărut pentru prima dată în SUA în anii '70, și a avut loc mai târziu în Europa.

Datorită acestei origini, includerea într-o perspectivă restransă privește plasarea studenților care primesc educație specială, despre locul unde se desfășoară predarea și împreună cu cine. Teoriile ideale dominante ale educației incluzive afirmă că studenții cu dizabilități vor avea dreptul la apartenență deplină la cursuri obișnuite împreună cu copiii din același cartier din școlile locale. Acolo ar trebui să aibă acces la asistență, programe și evaluări diferențiate și individualizate. Educația incluzivă înseamnă apoi să-i înveți pe toți elevii într-un cadru normal de clasă școlară, unde toți primesc învățături care corespund abilităților și intereselor lor (Anastasiou, Kauffman și Di Nuovo 2015; Haug 2014). Includerea introduce o nouă perspectivă asupra

performantelor educationale slabe ale elevilor. Incluziunea contesta explicatia stabilita ca realizarile scazute in scoala sunt rezultatul caracteristicilor si slabiciunilor patologice individuale ale elevilor. In educatia incluziva, parerea este sociala si relationala, ca sistemul scolar in sine contribuie la esecurile academice ale elevilor (Booth si Ainscow 2011; Mitchell 2005b).

O modalitate alternativa de a practica abordarea ingusta este de a defini educatia incluziva nu ca un membru cu drepturi depline intr-o clasa mainstream, ci ca cel mai bun loc pentru invatare. Atunci cand se decide unde sa invete elevii, Warnock (2005) se acorda prioritate locului in care elevii au cel mai mare potential de invatare, in combinatie cu un sentiment de apartenenta si bunastare. Apoi, beneficiul devine superior parteneriatului si participarii atunci cand se decide cu privire la plasare, ceea ce ar putea fi, de asemenea, un argument pentru pastrarea scolilor speciale in cadrul unei ideologii incluzive.

Acesta este un punct de vedere rar, care reprezinta un discurs separat al incluziunii (Fulcher 1999). Nu este in conformitate cu cele mai comune definitii si teorii. Pe de alta parte, tensiunea dintre incluziune ca oportunitati de invatare si incluziunea ca plasament in scoli pentru toti este o chestiune de continut (Hansen si Qvortrup 2013; Norwich 2014). Acesta ilustreaza caracterul dilematic al unui concept de incluziune multi-orientat. Dilemele de aici ar putea fi faptul ca studentii cu dizabilitati predate in clasa obisnuita au avut mai putin acces la servicii de specialitate si ca setarile separate ar putea duce la excludere si devalorizare (Norwich 2008). Solutia incluziva este sa reunim aceste doua alternative si sa le combinam. In practica, totusi, problema de unde adesea are prioritate in ceea ce priveste modul de educare

a elevilor. Pericolul este ca accesul si plasarea vor inlocui calitatea si beneficiile, intrucat accentul se pune pe dezbaterile si practicile educatiei incluzive, asa cum a devenit cazul integrarii.

Definitia larga a incluziunii vizeaza toti studentii si grupurile marginalizate, nu numai cei cu dizabilitati (Thomas 2013). Aceasta este in conformitate cu Declaratia de la Salamanca din 1994, care acopera toate grupurile de studenti in pericol de a se confrunta cu probleme in scoala din cauza diversitatii (UNESCO 1994). Declaratia include toti elevii in pericol de segregare si dreptul lor de a participa la activitati comune de invatare in cadrul sistemului scolar obisnuit, indiferent de nevoile speciale, sexul, etnia, cultura, mediul social etc. Ideea este ca educatia dezvolta capital uman pentru toata lumea. Majoritatea organizatiilor internationale care s-au aratat interesate de educatia incluziva au adoptat aceasta abordare larga.

„Educatia pentru toti” a devenit o expresie alternativa. Aceasta este o miscare globala in cadrul UNESCO pentru a oferi educatie de baza de calitate pentru toti (Miles si Singal 2010). Aceasta indeparteaza includerea din domeniul dizabilitatii pe taramul diversitatii, un teren care „acum incorporeaza un spectru mai larg de preocupari si discursuri ...” (Thomas 2013, 474), care este mult mai complex si mai exigent de practicat.

Unii teoreticieni incluzivi se ingrijoreaza de consecintele largirii teritoriului incluziunii si critica definitia larga. Aceasta ar putea fi o posibila amenintare nu numai pentru teoria incluziva, ci si pentru practicile incluzive. Intrucat definitia larga priveste nu numai persoanele cu dizabilitati, exista riscul ca interesele celor cu dizabilitati sa devina secundare sau chiar sa fie trecute cu vederea atunci cand urmaresc alte interese minoritare, de exemplu, legate de gen sau de clasa sociala

(Norwich 2014). Notiunea este ca guvernele si organizatiile internationale au asimilat si neutralizat conceptul prin adoptarea acestuia. Aceasta formulare in cadrul unei politici educationale mai vaste de scolarizare obisnuita ar putea contesta si includerea obscura (Armstrong, Armstrong si Spandagou 2011; Kreitz-Sandberg 2015).

Sub viziunea educatiei pentru toti, unele tari au trecut cu adevarat din vedere problema dizabilitatii si nu au reusit sa ofere educatie pentru studentii cei mai defavorizati (Miles si Singal 2010). Pe baza principiilor valorice din spatele Educatiei pentru toti si a educatiei incluzive, aceste practici pot fi pusa la indoiala. Pe de alta parte, pe baza acelorasi principii si valori, este de asemenea inacceptabil sa nu oferim tuturor elevilor conditii similare de invatare si dezvoltare.

Bibliografie

1. (2016). *Financing of Inclusive Education: Background Information Report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
2. (2017). Guidelines for Individual Program Plans, Personal Learning Plans, Modified Programs, Adapted Program Plans, & Accommodations Checklists. Rocky View Schools.
3. *Inclusion in FVSD Schools*. (2018, iulie 13). Preluat de pe Fort Vermillion School Division: <https://www.fvsd.ab.ca/download/138484>
4. Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "Why?" to "How?". *International Journal of Whole Schooling*, 22.

ALTERNATIVE ÎN EDUCAȚIE. PREDAREA ISTORIEI PRIN PEDAGOGIA WALDORF

Prof. Diaconu Maria Aurelia
Casa Corpului Didactic Vâlcea

Istoria reprezintă o înșiruire de cunoștințe despre trecut, cât și o cale de explicare a acestui bagaj de cunoștințe. Miturile, istorisirile religioase, legendele au fost folosite din generație în generație de oameni pentru a descoperi un scop comun, să dea existenței lor un sens, o justificare pentru activitățile lor sau modurile de comportament.

Istoria nu este doar o succesiune de evenimente istorice, ci și o empatizare cu sentimentele, gândirea înaintașilor, motivele sau cauzele pentru care au luptat înaintașii noștri.

În predarea istoriei timpul este o categorie foarte importantă și astfel trebuie creat în primul rând sentimentul de depărtare a epocii culturilor vechi evidențindu-se distanța în timp cu ajutorul exemplelor la îndemână. Evoluția este a doua categorie importantă în predarea istoriei, după timpul istoric. Alături de aceste două categorii mai avem de-a face și cu condițiile, structurile și concepțiile istorice care prin diferite aspecte formează simțul istoric și fantezia socială.

Istoria, este una din cele mai importante materii pentru toate școlile, deoarece ea are rolul de a pune bazele unei principialități care vizează existența ideală a umanității. În școlile cu pedagogie Waldorf istoria dobândește valoare de temelie deoarece epoca studiată la această disciplină constituie un element de pornire și în predarea celorlalte materii. Se poate asigura astfel copilului aflat la vârsta maximei sensibilități, perceperea evenimentelor cu toată ființa sa. Predarea istoriei în aceste școli nu presupune doar înșiruire de date și evenimente cu scop de informare, ci un sprijin real în reconstituirea

imaginativă și emoțională a epocilor prin care a trecut omenirea de-a lungul evoluției sale.

Bazele esențiale ale predării istoriei în școlile Waldorf sunt povestirea istorică și prezentarea ei de către profesor. Astfel, în primul rând trebuie să dezvoltăm memoria și fantezia elevilor prin imagini incitante, pentru ca evenimentul descris să se vadă concret în spațiu, să aibă culoare și formă; iar în al doilea rând profesorul trebuie să creeze elevilor viziunea trecutului prin povestiri. Pentru a-și îndeplini misiunea profesorul mai înainte de toate trebuie să învețe să spună povești. Poveștile nu trebuie deloc să fie simple sau prelucrate pentru copii descrierea amănunțită produce o mare impresie. Esențial este în primul rând să nu se vorbească în judecăți, ci în imagini pline de fantezie. .

Memoria și fantezia sunt incitate de imagini cu tâlc. Imaginile cu sens trebuie să fie pe de o parte concret sensibile și, pe de alta să atragă privirea asupra lucrurilor importante, interesante și impresionante: o figură umană și faptele ei trebuie descrise în așa fel încât figura să se vadă concret în spațiu, să aibă culoare și formă, să se întrevadă caracterul și intențiile. Transparența concretă constituie imaginea activă.

Profesorul trebuie să știe mereu că elevilor le lipsește viziunea trecutului, ea trebuie creată prin povestiri pentru elevi. Pentru a rezolva această problemă profesorul trebuie să învețe să povestească. Pentru predarea istoriei este nevoie de o reprezentare foarte cuprinzătoare. Asimilarea cunoștințelor și a reprezentărilor este pretențioasă și trebuie pregătită din timp. Astfel profesorul trebuie să aibă nu numai cunoștințe și intuiții istorice, ci și geografice, biografice, reprezentări ale religiozității, ale tehnologiei. Totodată, profesorul trebuie să trăiască istoria, să transmită entuziasm.

Și astfel ia naștere un învățământ al istoriei, în care cunoașterea istorică adâncește cunoașterea omului, fiindcă istoria e clarificată prin experiențele și evenimentele intime ale sufletului omenesc.

Bibliografie

1. Christoph Lindenberg, A preda istoria. Îndrumări tematice la planul de învățământ, Editura Triade, Cluj-Napoca, 2001
2. Eric Gabert, Lista observațiilor lui Rudolf STEINER cu privire la predarea istoriei, Stuttgart, 1969
3. Zub, Alexandru, Istorie și finalitate, Editura Academiei Române, București, 1991

GEOGRAFIA APLICATĂ PENTRU PRACTICA PEDAGOGICĂ

Prof. Iulia DIACONU

Școala Gimnazială *Take Ionescu*, Râmnicu
Vâlcea

Comunicarea, surpriza, noutatea, intensitatea, culoarea, mișcarea, repetiția, poziția, schimbarea, contrastul, la care se adaugă complexitatea, ambiguitatea, absurditatea incită atenția necesară în practica pedagogică. Odată aflați în posesia unui "inventar" al calităților stimulilor care atrag atenția, putem să-l mânuim după voie, cu condiția să ținem seama de faptul că valoarea izolată a fiecărei proprietăți este relativă. Relativă, în sensul raportării la celelalte proprietăți, în sensul relației sale cu experiența fiecărui individ, cu dispoziția sau preocupările de moment ale subiectului în practica pedagogică. După ce stimulul care a atras involuntar atenția a fost identificat și încadrat într-o anumită categorie, nu va reuși să o mențină timp îndelungat decât în măsura în care capătă o semnificație personală. Aceasta se elaborează în timp și depinde de o serie de factori interni, dintre care, pe prim plan se situează motivația individului.

Cunoașterea acestor factori în orientarea și susținerea atenției în geografia

aplicată este necesară deoarece ne permite să înțelegem de ce, în condiții egale de stimulare, oamenii reacționează diferit, înțeleg de ce există o preferință în dirijarea atenției, de ce intensitatea și semnificația diferiților stimuli de învățare este variabilă de la individ la individ. Se știe că, în cursul lecturii, ochiul efectuează mișcări sacadate, separate între ele de scurte pauze; este probabil ca informația este asimilată în intervalele dintre mișcări. Întrucât urmărirea unui text seamănă cu o succesiune de scurte expuneri, organele de simț captează rapid mai multă informație care este stocată, dar "lectura" ei la nivelul centrilor nervosi este mai lentă și o parte se pierde între timp. Transferând problema limitelor volumului atenției la cea a limitelor memoriei se naște întrebarea: ce anume intervine în reducerea posibilităților de reamintire?

Este posibil ca atunci când cerem subiectului să relateze ce a văzut, el face un efort conștient de "destocare"; acest efort exercită un efect inhibitor asupra impresiilor senzoriale care au avut loc la periferia "conului luminos" al atenției. Efortul de a ne aminti un nume sau un eveniment este deseori fără succes, dar dacă tensiunea psihică scade sau activăm un alt lanț de asociații, ne reamintim faptul aparent uitat; alteori ne reamintim spontan când suntem relaxați.

Capacitatea de sesizare - investigată pe baza relatărilor verbale - nu indică în mod fidel volumul atenției senzoriale; câmpul perceptiv cuprinde și alte elemente care joacă rol în percepție, în afara celor reproduse verbal.

Capacitatea de sesizare, în sensul strict al cuvântului intervine destul de rar în viața de toate zilele, deoarece cu toată viteza de desfășurare a proceselor psihice, atenția se oprește mai mult sau mai puțin asupra unor obiective în funcție de particularitatea și semnificația stimulilor. În anumite situații trebuie să cuprindem totul dintr-o privire; alcatuirea reclamelor luminoase, a panourilor de semnălizare, a schemelor figurative de pe tablourile de comandă trebuie să țină seama de limitele

câmpului atenției pentru ca informația necesară să fie percepută și reținută. Întâlnim uneori pe autostrada panouri care cuprind meniuri de la popasul situat la o distanță de câțiva kilometri și, firește, ca viteza mașinii nu permite decât o înregistrare fragmentară.

Profesorul care nu ține seama de capacitatea de sesizare a elevilor expune scheme sau planșe prea complicate sau într-un ritm prea rapid, nu pune în acord ritmul expunerii cu prezentarea materialului ilustrativ, îngreunând înțelegerea lecției.

Experimentele psiho-pedagogice au arătat că prin anumite mijloace - exerciții progresive de percepere rapidă a cuvintelor, de lectură rapidă, antrenarea elevilor în descrierea și desenarea obiectivelor, informarea orală asupra unor diferențe esențiale dintre anumite clase de obiecte etc. - se poate ameliora capacitatea de sesizare și dezvolta spiritul de observație.

Întemeietorul psihologiei experimentale, W. Wundt, a efectuat următorul experiment: subiectul urmărea deplasarea unui ac pe un cadran gradat și i se cerea să comunice cifra la care ajungea indicatorul de fiecare dată când auzea o sonerie. Subiectul relatează că a auzit soneria fie mai devreme, fie mai târziu de momentul coincidenței sunetului cu diviziunea de pe cadran. Decalajul se datorește timpului necesar comutării atenției de la un stimul la altul. Când suntem cufundați în lectura unei cărți nu auzim zgomotele de pe stradă sau bătăile ceasului din cameră. Dacă încercăm să le numărăm pierdem continuitatea lecturii. Atenția față de unul din stimuli se exercită în detrimentul celuilalt.

Când suntem invitați la o reuniune cu prieteni și ne angajăm într-o conversație cu unul dintre ei, nu mai distingem ce se discută în jurul nostru. Dacă cineva ne pronunță numele, atenția ne este atrasă, dar pierdem pentru moment șirul conversației. Concentrarea atenției într-o anumită ordine de idei scade posibilitatea de a mai urmări - la același nivel de claritate și acuratețe - o a doua sursă de

informatii.

Experienta ne confirma frecvent limitele atentiei noastre, incapacitatea ei de a se gasi „in doua locuri in acelasi timp”. Interactiunea crescuta a omului cu masina sau cu ceilalti oameni prin intermediul masinii, ca si sporirea activitatii de comunicare si control arata ca veriga cea mai slaba a procesului de transmitere a datelor si comenzilor este omul. Apar numeroase situatii in care individul trebuie sa faca fata numeroaselor mesaje care i parvin simultan sau in orice caz la scurte intervale de timp, iar separarea lor ca si elaborarea unor raspunsuri adecvate prezinta o importanta vitala.

Creierul uman nu poate prelucra doua mesaje in acelasi timp; ocuparea “canalului atentiei” cu o categorie de semnale reduce posibilitatile de transmitere si de prelucrare a informatiei concurente. Prin analogie cu sistemele de comunicatie din tehnica, atentia opereaza ca un filtru care selecteaza informatia - admite pe cea relevanta si o respinge pe cea nerelevanta- protejand instantele superioare de supraincarcare. Filtrul “decide” in fiecare moment ce anume trebuie remarcat si modul de raspuns. Filtrajul se produce in doua faze: organele de simt codifica stimulii si-i transmit catre centrii nervosi prin caile aferente; o prima selectie are loc asupra caracteristicilor fizice: intensitate, localizare. Cea de a doua opereaza dupa criteriul semnificatiei, iar aparatul central de prelucrare alege unul dintre mesaje, respingand sau atenuand mesajul concurent.

Mecanismul acestui filtraj pare mai usor de inteles cand e vorba de semnale simple care apartin unor sisteme senzoriale diferite - acustic si vizual - stiind ca exista receptori si cai speciale de transmitere a stimulilor de la periferie la centri. Problema se complica in cazul stimulilor verbali, indeosebi cand cele doua mesaje se transmit pe cale auditiva.

Canalul atentiei este conceput ca o notiune psihologica, cuprinzand ansamblul de semnale care poate fi admis simultan in aparatul central de prelucrare. Daca exista un

acord intre orientarea prealabila si stimulii care parvin: autoprogramarea catre o anumita categorie de semnale, intentia, experienta anterioara, starea de pregatire - mesajele ajung fara intarziere la centri. Cele ”neasteptate” sufera o intarziere egala cu durata comutarii atentiei. In timp ce are loc prelucrarea informatiei, canalul este blocat pentru celelalte semnale. Mecanismul central al deciziei fiind ocupat, informatiile care sosesc in acest rastimp trebuie sa astepte pana ce acesta se elibereaza (A. T. Welford).

Atentia este un proces activ in practica pedagogica aplicata in geografie, care se deplaseaza de la un obiectiv la altul, selectand in permanenta elementele necesare activitatii de cunoastere. Numeroși factori influenteaza viteza de comutare a atentiei: intensitatea, importanta semnalelor, starea de oboseala, dar cel mai important priveste deosebirile individuale. In aceasta categorie intra atat proprietatile innascute ale sistemului nervos - mobilitatea proceselor nervoase - cat si gradul de antrenament, experienta personala.

Bibliografie

- [1] Bărgăoanu, P., *Concepția metodologică privind practica pedagogică*, revista *Terra*, București, 1987
- [2] Floru, R., *Atenția*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976.

IMPACTUL UNEI PRACTICI PEDAGOGICE DE CALITATE ÎN CARIERA DIDACTICĂ

**Prof. înv. preșcolar Gabriela
ALEXANDRESCU**

Prof. înv. preșcolar Gabriela POPESCU
Grădinița cu Program Prelungit Nord 2
Râmnicu Vâlcea

Cea mai nobilă profesie din lume este aceea de dascăl! Începem prelegerea noastră cu un clișeu, deoarece DASCĂLUL pentru cei mai mulți reprezintă aceea figură de om care a ales să clădească, să modeleze de acolo de unde firea lucrurilor a dat semne că trebuie să se întâmple. În ziua de astăzi, în această eră a informației facile de oriunde și oricum, locul unui dascăl nu este cel mai nobil, ci dimpotrivă. Cei care aleg această meserie, simt că aceasta este menirea lor și că într-adevăr ceea ce fac contează. Să fii men-tor pentru cei care aleg această meserie este un rol asumat. 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 elevii liceelor cu profil Pedagogic, 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.

Unitatea în care ne desfășurăm activitatea este o grădiniță de aplicație pentru seriile de viitoare educatoare sau învățători. În fiecare an, monitorizăm practica pedagogică și îndrumăm elevii în susținerea lecțiilor de diplomă a acestora. Din experiența acumulată, putem spune că ceea ce am afirmat mai sus se vede în atitudinea elevilor care vin la practică pedagogică. Unii dintre ei nu se regăsesc în calea pe care o urmează, decizia alegerii acestei meserii și profilul aparținând familiei din diferite considerente. Dar... nu dorim să generalizăm!

Majoritatea își arată pasiunea și dăruirea pentru această meserie în lucrul cu copiii și în felul în care își pregătesc materialele pentru predare. Întotdeauna, noi educatoarele, ne-am dorit să fim un exemplu real de bune practici pregătind activități cu caracter didactic nemijlocit, în cadrul cărora elevul practicant, viitor cadru didactic (educator sau învățător), își formează, își dezvoltă, exersează și operaționalizează competențele sale practice de proiectare a întregului demers didactic, de realizare a predării-învățării și evaluării/autoevaluării. De multe ori, sfatul nostru ca îndrumători este acela de a se adapta și de a se reinventa ori de câte ori o situație o cere. Nu putem rămâne blocați în timp fără să ținem cont de evoluția psihologiei copilului și a vârstelor, de adapta-rea metodelor și mijloacelor de învățământ în funcție de interesul copilului și lista ar putea continua. Maria Montessori afirma: „ 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.” Impactul unei îndrumări de calitate, cu cartea de metodică pe genunchi și cu un exercițiu bun la clasă, se va vedea mai târziu în evoluția în cariera didactică a elevului practicant. 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. Suntem conștiente că rolul de îndrumător de practică pedagogică este unul modelator și definitoriu în viața celui (cele) care dorește să îmbrățișeze această nobilă meserie.

De aceea, nu veți vedea o educatoare sau un profesor trist atunci când se află între copii... pentru un DASCĂL timpul se oprește în loc. El redevine o dată cu cei care îl înconjoară, un copil. Un copil curios, ambițios, deschis provocărilor, un bun coleg de echipă și care te

ajută să descoperi lumea.

Bibliografie

[1] Maria Montessori, *Educație și pace*, Editura Vreamea, 2016



IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE

Andreea Raluca BĂLAȘA

Grădinița cu Program Prelungit Ostroveni 2
Râmnicu 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.

- 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,

di-dactică, 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 definitorii 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.

În ansamblul conținuturilor care contribuie la formarea viitoarelor cadre didactice, activitatea de „practică pedagogică constituie dimensiunea centrală în care sunt antrenate toate celelalte conținuturi teoretice precum și toate disponibilitățile psihice ale studentului” (Franț, A., 2002). Toate achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio-psiho-pedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare (procesul de învățământ) și extrașcolare (activități pară/perişcolare). Mai mult, prin practică, toate cunoștințele și competențele dobândite sunt activate, combinate și adaptate la situații și contexte particulare (ex. Predarea aceleiași lecții la clase diferite).

Aptitudinea pedagogică este o aptitu-

dine specială, „o formațiune psihologică complexă care, bazată pe un anumit nivel de organizare și funcționalitate al proceselor psihice-modelate sub forma unui sistem de acțiuni și operații interiorizate, constituite genetic conform modelului extern al activității educaționale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaționalizarea adaptativă a întregului conținut al personalității sale.”

Ea intră în structura personalității profesorului pe măsura formării și dezvoltării în și prin activitatea didactică. Această activitate debutează prin calitatea de student practicant, prin activitățile de practică pedagogică, urmând a fi definitivată în primii ani de învățământ, la catedră.

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).

Structura și conținutul practicii pedagogice cuprinde:

1. Pregătirea teoretică - ceea ce trebuie să știe un elev al unei școli, trebuie să afle de la dascălul său. Practica pedagogică, disciplină de bază a acestei formări inițiale, se desfășoară prin îmbinarea a două dimensiuni, una care vizează partea de instruire și se materializează în practică observativă, și alta de exercițiu, de aplicabilitate practică care deține cea mai mare suprafață în economia de timp a practicii pedagogice și care îmbracă forma practicii operaționale.

2. Activități instructiv-educative de observație, desfășurate în clasă (asistență);

3. Activități instructiv-educative practice susținute de către studenți (predare);

4. Alte tipuri de activități educaționale (ședința cu părinții, participare la comisia metodică, consiliu profesoral, consultații cu elevii, profesor de serviciu pe școală, cercuri pedagogice etc.).

5. Activități de cunoaștere a școlii în

general.

Bibliografie

[1] Ausubel, D., Floyd R., *Învățarea în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981;

[2] Cucos, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1999.

PROMOVAREA ACTIVITĂȚII FIZICE LA NIVEL EUROPEAN

Prof. Ilie Ionuț LAKOTOS

Școala Gimnazială *Take Ionescu* Râmnicu
Vâlcea

Adrian Mihai ANDREI

Școala Gimnazială Bodești, Bărbăești

Școala trebuie să organizeze o varietate de oportunități de învățare menite să descopere nivelul elevilor și abilităților, nivelul de interes privind activitatea fizică. O astfel de instruire, adecvat dezvoltată și bine determinată contribuie la un fundament puternic pentru menținerea sănătății și promovarea succesului școlar. O literatură consistentă afirmă că beneficiile sănătății publice ale unei activități fizice crescute sunt observabile mai cu seamă în cazul reducerii efectelor unui stil de viață sedentar.

Avantajele activității fizice pentru sănătate sunt:

- Activitatea fizică reduce riscul atacului cerebral, cancerului de colon, diabetului, tensiunii arteriale, infarctului;
- Ajută la controlul greutății;
- Contribuie la mușchi, oase, articulații sănătoase;
- Reduce anxietatea și depresia;
- Este asociată cu spitalizare și medicație redusă;
- Sprijină funcțiile cognitive.

Beneficiile aduse copiilor care participă la activitatea fizică regulată sunt:

- Reducerea totalului de grăsime al copiilor supraponderali;
- Îmbunătățirea sindromului metabolic (colesterolul ridicat, presiune arterială mare);
- Îmbunătățirea stării generale a copiii-ilor cu astm;
- Reducerea anxietății și a depresiei;
- Îmbunătățirea rezistenței musculare.

Promovarea sănătății naționale, legate de încurajarea activității fizice în rândul tinerilor are ca obiective:

- Creșterea proporției școlilor care cer folosirea echipamentului de protecție adecvat în cazul participării la activitățile fizi-ce;
- Creșterea proporției adolescenților care participă la activitatea fizică moderată, cel puțin 30 de minute în fiecare zi;
- Creșterea proporției adolescenților care participă la activitatea fizică menită să promoveze starea cardio-respiratorie, $3\frac{1}{4}$ zile săptămânal, câte 10 minute;
- Creșterea proporției școlilor care cer educație fizică zilnică pentru toți elevii;
- Creșterea proporției adolescenților care participă la orele de educație fizică zilnic;
- Creșterea proporției adolescenților care petrec cel puțin 50% din ora de educație fizică în cadrul unei activități fizice care să îi solicite, să fie activi;
- Creșterea proporției adolescenților și copiilor care urmăresc emisiunile la TV, la două sau mai puține ore pe zi;
- Creșterea numărului de drumeții (ce presupun mersul pe jos);
- Creșterea numărului de drumeții ce presupune mersul pe bicicletă.

Participarea în cadrul programelor bazate pe activitatea fizică a fost relaționată de o concentrare îmbunătățită, rezultatele mai bune la teste și comportamente negative reduse. Activitatea fizică este esențială pentru

maxima funcționare a creierului. Deși creierul nu cântărește mai mult de 2% din totalul corpului, folosește mai mult de 20% din aportul de oxigen. Când elevii sunt pasivi pe perioade îndelungate, sângele care oferă oxigen își reduce din viteză, iar funcțiile creierului devin ineficiente.

Cercetările au arătat că dezvoltarea creierului este legată de mișcare și de dezvoltarea aptitudinilor motrice. Profesorii sunt încurajați să țină seama de următoarele strategii menite să accentueze relația dintre activitatea fizică și rezultatele academice:

- Angajarea elevilor într-o varietate de posturi-mers, mișcare, îndoiri;
- Angajarea elevilor în mișcare;
- Încurajarea jocului de rol zilnic sau săptămânal în cadrul orelor, pentru a accentua concepte cheie;
- Folosirea pauzelor pentru mișcare, la fiecare 20 de minute, pentru a energiza clasa.

Recomandări pentru promovarea activității fizice în rândul tinerilor:

1. Stabilirea politicilor care promovează activitatea fizică pe durata vieții:
 - Cerința educației fizice zilnice și a educației pentru sănătate cuprinzătoare (lecții cu privire la activitatea fizică) pentru toții elevii (grădiniță – clasa a XII-a);
 - Oferirea fondurilor, echipamentului, supervizării adecvate pentru programele menite să vină în sprijinul nevoilor și interesele elevilor.
2. Oferirea mediilor fizice și sociale care încurajează tinerii să se angajeze în activitatea fizică sigură și plăcută:
 - Oferă acces în spații fizice și implementează măsuri pentru a preveni activități legate de răni și îmbolnăviri;
 - Oferă timp pentru activitate fizică nestructurată;
 - Descurajează folosirea activității fizice ca pedeapsă.
3. Implementarea curriculei secvențiale de educație fizică și instruire pentru grădiniță

– clasa a XII-a:

– Accentuarea participării plăcute la activități fizice;

– Ajutarea elevilor să-și dezvolte cunoașterea atitudinilor de care au nevoie pentru a adopta și menține un stil de viață activ fizic;

– Urmărirea standardelor naționale pentru educație fizică, dezvoltate de Asociația Națională a Sportului și Educației fizice.

– Standardele naționale pentru educație fizică sunt:

✓ O persoană educată fizic demonstrează competență în aptitudinile motrice și modele de mișcare spre a performa o varietate de activități fizice;

✓ Demonstrează înțelegerea conceptelor de mișcare, a principiilor, a strategiilor, tacticilor, aplicându-le învățării și performanței în cadrul activităților fizice;

✓ Participă regulat la activități fizice;

✓ Obține și menține un nivel al activității fizice care sporește sănătatea;

✓ Manifestă comportament de respect de sine și al celorlalți în cadrul desfășurării activității fizice;

✓ A fi atent la atitudinea elevilor privind valoarea unei vieți dominate de o activitate;

✓ Promovarea participării la activități extracurriculare, extrașcolare.

Bibliografie

[1] Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, *Stilul de viață sănătos și cetățenia activă în rândul elevilor din școala românească*, București, 2011.

[2] Potolea, D., I., Jinga, L., Vlăsceanu, *Profesorul și strategiile conducerii învățării*, Editura Academiei, București, 1983.

[3] Dumitrescu, Marinela, Dumitrescu, Sorina, *Educația pentru sănătate mintală și emoțională*, Editura Aramis, 2005.

PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ – FACTOR DETERMINANT AL ÎNVĂȚĂMÂTULUI EUROPEAN

Prof. Simona ANDREI

Colegiul Național de Informatică Matei Basarab Râmnicu Vâlcea

Promovarea activităților de practică pedagogică contribuie la *dobândirea* următoarelor competențe:

1. Competențe generale

Aplicarea adecvată a conceptelor specifice științelor educației și disciplinelor psihologice (valorificarea lor în identificarea fenomenelor subiective în ansamblul mediului 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.

2. Valori și atitudini generale

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.

3. Competențe specifice activităților de practică pedagogică

Interpretarea școlii ca organizație socială;

Cunoașterea specificului unităților de învățământ preșcolar, primar, gimnazial, liceal, a documentelor școlare, a structurilor de organiza-re și funcționare;

Operarea cu informațiile de la disciplinele de specialitate și integrarea lor în analiza și interpretarea situațiilor educative specifice nivelului de învățământ la care vor preda;

Proiectarea, conducerea și evaluarea activităților didactice realizate în clasă;

Analiza critic-constructivă și auto-evaluarea calității proiectelor educaționale și a activităților educaționale realizate;

Aplicarea unor metode, tehnici și instrumente adecvate de cunoaștere a elevilor și a grupurilor de elevi în vederea tratării diferențiate a acestora;

Participarea la activitățile de dezvoltare instituțională și la activitățile metodic-științifice derulate în școală;

ACTIVITĂȚILE PRACTICE LA BIOLOGIE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR ACTUALE

Prof. Natalia-Ioana ANTONIE
Școala Gimnazială Urși, Stoilești

Activitățile de practică pedagogică aplicate de către profesor reflectă abilitățile, deprinderile, cunoștințele sale în ceea ce privește psihologia elevilor, didactica specialității. În proiectarea activităților de practică pedagogică care sunt inițiate de către profesor și care au în vedere proiectarea unui demers didactic a cărui reușită depinde de scop, competențele pe care profesorul dorește să le dezvolte la elevi, de conținuturi, de mijloacele tehnice, materiale folosite, de particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, de bugetul de timp.

În societatea românească au avut loc schimbări majore, au dispărut meserii, au apărut altele noi, demersurile didactice trebuie proiectate astfel încât să se plieze și să suporte modificări, adaptate pentru cerințele actuale ale locurilor de munca.

Activitățile de practică pedagogică aplicate elevilor trebuie să valorifice potențialul psihic și fizic al acestora, elevul să fie coparticipant la propria educație, să le stârnească curiozitatea, să exploreze, să-și pună întrebări, să caute răspunsuri, să colaboreze cu ceilalți, să se documenteze. Activitățile de practică pedagogică trebuie alese astfel încât să asigure competențele specifice ce au în vedere parcurgerea anumitor conținuturi, dar fiecare profesor trebuie să ia în considerare încă de la începutul proiectării activităților, ce competente cheie dezvoltă la elevi, competențe din cele opt la care trebuie să ajungă un absolvent de gimnaziu.

La disciplina biologie pentru elevii din clasa a VII-a, pentru *Reproducerea la plantele cu flori*, propun o vizită într-o seră/solar cu legume, o activitate practică prin care se pot realiza observații macroscopice asupra alcătuirii florii, fructelor, semințe.

Prin abordarea acestei activități, elevii se bucură că schimbă banca și sala de clasă cu alt spațiu, li se dezvoltă o serie de atitudini, cum este curiozitatea, elevul își dezvoltă spiritul de observație devine receptiv, învățarea se realizează cu ajutorul mai multor canale, își folosește majoritatea organelor de simț, aude explicațiile, pipăie florile, le simte mirosul, poate pipăi o floare, un fruct, le vede, poate să și guste, astfel încât înțelegerea devine mai complexă.

În cadrul acestei activități se poate face transfer la informațiile din clasa a V-a, sera reprezentând un ecosistem artificial, se pot observa și explica activitățile agricole ce se aplică într-o seră. Se pot face conexiuni și cu informațiile din clasa a VI-a, structura unei plante, fotosinteza, de modul de îngrijire, de felul în care arată plantele în seră mai exact frunzele depinde producerea substanțelor organice, implicit creșterea producției, influența factorilor de mediu asupra fotosintezei, elevii pot înțelege direct cum influențează lumina, apa, sărurile, tratamentele, temperatura producția de legume și fructe. De asemenea elevii pot înțelege de ce producția de legume și fructe este mai mare în sere decât în spațiu deschis. Tot în cadrul acestei activități se pot lansa discuții legate de avantajele consumului de fructe și legume proaspete, în comparație cu mâncarea procesată, avantajele dezvoltării unei afaceri în acest domeniu.

În acest mod elevii dezvoltă competențe foarte importante, învață cum să-și mențină și să promoveze un stil de viață sănătos, să fie atenți la relația dintre propriul comportament și starea de sănătate, își dezvoltă spiritul antreprenorial.

Bibliografie

[1] Programa școlară pentru discipli-

na biologie clasele a V-a-VIII-a, ordinul ministerului educației naționale nr. 3393 /28.02.2017

INTERDISCIPLINARITATEA – PROVOCARE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ ASPECT INOVATOR AL SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT EUROPEAN

Prof. Carmen-Florentina ARMEANU

Școala Gimnazială Popești, Golești

„Educația are dificila misiune de a transmite o cultură acumulată de secole, dar și o pregătire pentru un viitor, în bună măsură imprevizibil” (Jacques Delors)

Promovarea interdisciplinarității constituie un element definitoriu al progresului cunoașterii. În lucrarea „Programe de învățământ și educație permanentă” autorul L.D. Hainault aprecia că: „Se acordă mai multă importanță omului care merge decât drumului pe care îl urmează. Astăzi disciplinele sunt invadate de un gigantism care le înăbușă, le abate de la rolul lor simplificator și le închide în impasul hiperspecializării. Inconveniente tot mai evidente ale compartimentării, necesitatea din ce în ce mai manifestă a unor perspective globale și contestarea unui devotament față de obiect care face ca omul să fie uitat, au dus treptat la conceperea și la promovarea a ceea ce s-a numit interdisciplinaritate”.

Problema interdisciplinarității a preocupat filosofi și pedagogii încă din cele mai vechi timpuri: sofistii greci, Plinius, Comenius și Leibnitz, iar la noi Spiru Haret, Iosif Gabrea, G. Găvănescu și, dintre nume-roșii pedagogici ai perioadei contemporane amintim pe G. Văideanu. În opinia acestuia, interdisciplinaritatea „implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun

permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic”.

Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline științifice diferite, care se realizează în principal respectând logica științelor respective, adaptate particularităților legii didactice și-l ajută pe elev în formarea unei imagini unitare a realității, îi dezvoltă o gândire integratoare. Interdisciplinaritatea se impune ca o exigență a lumii contemporane supusă schimbărilor, acumulărilor cognitive în diferite domenii ale cunoașterii.

În perioada contemporană reforma conținuturilor învățământului românesc a creat cadrul unor transformări la nivelul curriculumului, între care se distinge perspectiva interdisciplinară. Interdisciplinaritatea se referă și la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, transfer cu grade diferite de implicare sau finalizare.

Interdisciplinaritatea reprezintă o modalitate de organizare a conținuturilor învățării, cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și care facilitează contextualizarea și aplicarea cunoștințelor dobândite.

În procesul de învățământ se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelațiilor minimale obligatorii, sugerate chiar de planul de învățământ sau de programele disciplinelor sau ariilor curriculare. În înfăptuirea unui învățământ modern, formativ, considerăm predarea-învățarea interdisciplinară o condiție importantă. Corelarea cunoștințelor de la diferitele obiecte de învățământ contribuie substanțial la realizarea educației elevilor, la formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii, a capacității lor de a aplica cunoștințele în practică; corelarea cunoștințelor fixează și sistematizează mai bine cunoștințele, o disciplină o ajută pe cealaltă să fie mai bine însușită.

Predarea-învățarea prin corelarea obiectelor de studiu reprezintă noul în lecții, care activează pe elevi, le stimulează creativitatea și contribuie la unitatea procesului instructiv-educativ, la formarea unui om cu o cultură vastă. Legătura dintre discipline se poate realiza la nivelul conținuturilor, obiectivelor, dar se creează și un mediu propice pentru ca fiecare elev să se exprime liber, să-și dea frâu liber sentimentelor, să lucreze în echipă sau individual.

Interdisciplinaritatea este „o formă de cooperare între discipline diferite cu privire la o problematică, a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere.” (Cucos Constantin „Pedagogie”).

Interdisciplinaritatea implică stabilirea și folosirea unor conexiuni între limbaje explicative sau operații, cu scopul diminuării diferențelor care apar între disciplinele de învățământ, clasice.

Predarea și învățarea unei discipline au dezavantajul că folosesc perceperea secvențială și insulară a realității unice făcând-o artificială. Din acest motiv este necesară realizarea unor conexiuni, între anumite discipline școlare pentru o percepere unitară și coerentă a fenomenologiei existențiale.

În învățământul preuniversitar, (conform lui Văideanu, 1988) se pot identifica trei direcții ale interdisciplinarității:

1. La nivel de autori de planuri, programe, manuale școlare, teste sau fișe de evaluare;
2. Puncte de intrare accesibile profesorilor în cadrul proceselor de predare-evaluare (în acest caz programele rămân neschimbate);
3. Prin intermediul activităților non-formale sau extrașcolare.

Intervenția profesorului determină corelații obligatorii prevăzute de programele școlare și impuse de logica noilor cunoștințe, fapt ce duce la interdisciplinaritate. Se pot elabora, în echipă, proiecte de lecții, planificări

semestriale sau anuale comune a două sau mai multe discipline (biologie-chimie, biologie-fizică, matematică-fizică sau biologie-fizică-chimie etc.).

Interdisciplinaritatea se mai poate baza și pe:

1. Cultura bogată, interdisciplinară a profesorului;

2. Pe echipe de profesori cu specialități diferite, care să predea „în echipă”, (fie numai un grup de discipline, predate la aceeași clasă, fie aceleași discipline urmărite pe orizontală și pe verticală).

La nivel de reflecție și de elaborare curriculară profesorii de discipline diferite trebuie să realizeze planificări și proiecte de activitate didactică în comun, în raport cu unele criterii și principii pedagogice asumate de către toți. Mai există dificultăți în lipsa competențelor de colaborare, de cooperare și de lucru în echipă. De exemplu, curriculum-ul de Științe oferă un punct de plecare în predarea integrată a disciplinelor din aria curriculară Matematică și științe ale naturii. Acest curriculum a fost conceput crosscurricular, pornind de la domeniile biologie, fizică, chimie și de la temele comune acestora (funcționarea pârgărilor – funcționarea sistemului locomotor, componentele organice și anorganice ale organismelor, formarea imaginii la ochi – funcționarea unui aparat de fotografiat etc.). Astfel obiectivele curriculum-ului de științe vizează:

- Observarea și interpretarea proceselor naturale care au loc în mediu;
- Înțelegerea impactului proceselor naturale asupra activităților umane și al activităților umane asupra mediului;
- Investigare unor interdependențe în și între sisteme fizice, chimice și biologice;
- Încurajarea elevilor pentru asumare de responsabilități și pentru cooperare.

Competențele ce se urmăresc a fi formate prin curriculum-ul de științe se referă la comunicare, studiul individual, înțelegerea și

valorificarea informațiilor tehnice, relaționarea la mediul natural și social; la acestea se adaugă formarea unor aptitudini precum:

- Grija față de mediul natural;
- Interesul pentru explicarea rațională a fenomenelor din mediu;
- Stimularea curiozității și a inventivității în investigarea mediului apropiat.

În scopul formării acestor competențe și atitudini, vor fi valorificate cunoștințe privind mediul natural, individul, grupul de indivizi, relațiile dintre indivizi și dintre indivizi și mediu, fenomenele și interacțiunile specifice acestora, modificările mediului ca urmare a intervenției omului.

Avantajele interdisciplinarității sunt multiple:

- Permite elevului să acumuleze informații despre obiecte, procese, fenomene care vor fi aprofundate în anii următori ai școlarității;
- Clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe discipline;
- Creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor școlare;
- Permite aplicare cunoștințelor în diferite domenii;
- Constituie o abordare economică din punct de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare.

Predarea interdisciplinară pune accentul simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării copilului: 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.

Un curriculum centrat pe nevoile, posibilitățile, pe ritmul, rolurile și demersurile celui care învață ar putea reprezenta cadrul integrator care va înlocui curriculumul centrat pe disciplinele de învățământ. Formarea experienței și dezvoltarea competențelor nu

trebuie să fie doar obiective scrise pe hârtie. Nouă dascălilor ne revine misiunea de a forma aceste competențe, de a ști cum să le implementăm în activitatea zilnică de predare, învățare și evaluare, de a descoperi valorile ce se ascund în fiecare din elevii noștri. Reușita va depinde mult de calitatea actului didactic și a parteneriatului educator-educat.

Bibliografie

[1] Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998;

[2] Ciolan, Lucian, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, 2008;

[3] Nicolescu, Basarab, *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Editura Polirom, Iași, 1999;

[4] Văideanu, George, *Educația la frontieră dintre milenii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988.

ÎNVĂȚAREA PRIN FASCINAȚIE, SAU CUM LE CULTIVĂM COPILOR MOTIVAȚIA ȘI DORINȚA DE CUNOAȘTERE

Prof. înv. primar Alina Maria BĂEȘU
Școala Gimnazială Anton Pann Râmnicu
Vâlcea

Când vorbim despre fascinație, vorbim despre mirare, curiozitate și interes. Atunci când ne întrebăm cum funcționează un lucru, sau când apare șirul interminabil al „de ce?”-urilor, în jurul vârstei de 3-4 ani, aceasta este minunarea, fascinația, cea care ne ajută să fim curioși, motivați și dornici să aflăm mai multe informații.

Opusul minunării este plictiseala. Plictiseala este benefică pentru copii, în anumite limite. Însă, când vorbim despre școală vorbim despre o plictiseală generală și constantă. Plictiseala a devenit mai mult un fel

de a trăi viața de școlar, decât o simplă stare trecătoare. Aceasta duce, desigur, la scăderea motivației în învățare, la reticența copilului de a-și face temele sau de a merge la școală sau la evitarea nesfârșită a realizării unei sarcini legate de școală.

Toate acestea se întâmplă pentru că am uitat să integrăm fascinația în procesul de învățare. Trezirea fascinației implică mai multe etape:

1. Anticiparea – sentimentul că ceva neașteptat se va întâmpla și dorința de a afla mai multe despre lucrul respectiv

2. Întâlnirea cu minunea – momentul în care elevul are contact cu obiectul/ situația/ fenomenul care i-a stârnit curiozitatea

3. Investigarea – cercetarea lucrului care îi trezește curiozitatea pentru a afla mai multe

4. Descoperirea – realizarea faptului că există o mulțime de lucruri noi de aflat

5. Propagarea – să continui să lucrezi cu această fascinație pentru a o împărtăși altora și a o dezvolta.

Întâlnirile fascinante îi motivează pe cei ce învață să vadă un fenomen din diferite perspective.

Cum putem pregăti etapele pentru a stârni minunarea în sala de clasă:

Anticipația se poate pregăti folosind ghicitori, întrebări, conversații misterioase, sau imagini, obiecte. Spre exemplu în clasă unul dintre elevi a adus o sămânță a unui co-pac, iar învățătoarea le-a propus elevilor ca până la ora de științe din săptămâna aceea să caute cărui copac aparține sămânța. Sau poate fi un eveniment în care copiii ies din clasă și merg într-un loc ciudat sau nou. Elevii pot călători fizic, sau doar imaginar, prin intermedii unei povești, sau prin intermediul unei imagini sau a unui filmuleț.

Întâlnirea cu lucrul fascinant ar trebui să fie inspirațională, nu înspăimântătoare. Poate fi construită, spre exemplu, folosind o masă cu obiecte ciudate, cum ar fi roci, sau fosile, un caleidoscop, un dinte, o mărgică, un ceas cu

mecanismul la vedere, sau orice lucru care le poate trezi curiozitatea elevilor. Poate fi o călătorie spre un loc nou, spre exemplu o excursie în grădină pentru a descoperi gândăcei, sau semințe, sau frunze cu un tipar diferit. Poate fi un puzzle sau un truc magic.

Folosesc deseori la cursuri, cu elevii de toate vârstele, săculețul magic. Am un săculeț în care sunt diferite materiale cu texturi de tot felul: o pană, o piatră, un con de brad, o bucată de catifea, un puf moale și așa mai departe. Folosesc o eșarfă cu care îi leg pe copii la ochi, iar ei bagă mâna în sac, aleg un obiect și spun cum îl simt: moale/tare, din ce material cred că este făcut, dacă e aspru sau fin, ce culoare cred că are și apoi ghicesc ce poate fi.

De asemenea, copiii pot aduce și ei obiecte care le trezesc fascinația.

Întâlnirea cu lucrul care îi fascinează ar trebui să le stârnească dorința de a ști mai multe și să adreseze întrebări:

- Cum funcționează?
- De ce are această formă?
- Ce o face atât de frumoasă?
- Ce se întâmplă în continuare?

Pornind de la ceva ce îi fascinează copiii pot să aleagă un hobby cum ar fi geologia, botanica, astronomia.

Iată patru principii ale folosirii fascinației în sala de clasă:

1. Modul în care intrăm în contact cu diferite subiecte face diferența între curiozitate și plictiseală.

2. Regulile de interacțiune cu obiectul influențează rezultatul final. Dacă copilul poate cerceta sau experimenta lucrul respectiv, el va fi mult mai implicat.

3. Suntem atrași de lucrurile misterioase, ascunse.

4. Folosiți simțurile și emoțiile în învățare.

Așadar, cultivarea curiozității și a fascinației copiilor este un aspect extrem de important pentru stimularea motivației și a dorinței de învățare. Știu că sistemul educațional este destul de limitat în aceste direcții, însă putem lua câteva informații pe care să le aplicăm la clasă, indiferent de

domeniul pe care îl predăm.

Eu folosesc constant ghicitori, curiozități și întrebări intrigante, precum și jocuri senzoriale. Tocmai pentru că știu că în procesul de învățare nu este important doar cu ce rămâne elevul, ci și cum se raportează acesta la informație și odată ce pleacă din clasă dacă mai este curios să descopere de unul singur informații noi.

Sursă bibliografică: <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2019.pdf>

JOCUL DIDCTIC MATEMATIC ÎN CICLUL PRIMAR

Prof. înv. primar Margareta BĂJAN

Liceul Teoretic *Virgil Ierunca* Lădești

Activitățile matematice în general, jocurile didactice și problemele distractive constituie un stimulent serios pentru dezvoltarea psihică a copiilor, având un rol deosebit de important în dezvoltarea lor ulterioară și în integrarea lor socială.

Jocurile didactice sunt realizate pentru a deservi procesul instructiv-educativ, au un conținut bine diferențiat pe obiectele de studiu, au ca punct de plecare noțiunile dobândite de elevi la momentul respectiv, iar prin sarcina dată, aceștia sunt puși în situația să elaboreze diverse soluții de rezolvare, diferite de cele cunoscute, potrivit capacităților lor individuale, accentul căzând astfel nu pe rezultatul final cât pe modul de obținere al lui, pe posibilitățile de stimulare a capacităților intelectuale și afectiv motivaționale implicate în desfășurarea acestora.

Activitățile bazate pe joc și explorare orientate spre munca independentă și pe grupe, încurajează inițiativa și dezvoltă creativitatea elevilor. De asemenea, activitățile realizate în afara clasei și cele extrașcolare pot fi propice pentru dezvoltarea creativității.

Pentru a avea elevi creativi trebuie să ne străduim noi înșine să evităm rutina, să fim

crea-tivi, să producem noul în toate domeniile vieții noastre, fiind cunoscut rolul de formator pe care îl are cadrul didactic în mediul său social. În procesul de predare a noțiunilor matematice trebuie valorificate: experiența empirică a copiii-lor, matematizarea realității înconjurătoare, ope-rații cu mulțimi concrete de obiecte, limbajul grafic.

Folosirea jocului constituie o tehnică atractivă de explorare a realității. La nivelul ciclului primar, în structura metodelor active își găsesc cu maximă eficiență locul- jocurile didactice - constituind o punte de legătură între joc ca tip de activitate dominantă în care este integrat copilul în perioada preșcolară, și activitatea specifică școlii – învățarea. Jocurile didactice sunt metode active care solicită integral personalitatea copilului. Sub raportul structural psihologic orice tip de joc constituie o îmbinare a componentelor intelectuale cu cele afectiv-motivaționale. Jocul didactic are un conținut și structură bine organizate, subordonate particu-larităților de vârstă și sarcinii didactice, se desfășoară după anumite reguli și la momentul ales de adult, sub directa lui supraveghere, rol important capătă latura instructivă, elementele de distracție nefiind mediatorii ai stimulării capacităților creatoare.

Un rol important în dezvoltarea gândirii logice a elevilor îl are măiestria didactică a învățătorului. Realizarea prin metode de lucru cu elevii a unei permanente gimnastici a minții, introducerea în lecțiile de consolidare, recapitulare, sistematizare a unor elemente noi care să supună gândirea elevilor la un efort nou, rezolvarea exercițiilor și problemelor prin muncă independentă, să gândească matematic.

Prin organizarea jocurilor didactice am avut în vedere următoarele cerințe:

- Pregătirea jocului didactic și organiza-toria judicioasă a acestuia;
- Respectarea normelor de organiza-re și desfășurare a jocului;

- Stimularea elevilor în vederea par-ticipării afective la joc;
- Varietatea elementelor de joc (compli-carea sarcinilor, introducerea altor var-iante).

Prin utilizarea jocului didactic am constatat că în cadrul colectivului se poate stabili un climat favorabil conlucrării între copii la nivelul rezolvării sarcinilor de lucru. Totodată se creează o tonalitate afectivă pozitivă de înțelegere, dar și o exigență în respectarea regulilor, se stimulează dorința copiilor de a-și aduce contribuția la rezolvarea sarcinilor jocului.

Bibliografie

[1] D. Ana, M. Ana, D. Logel, E. Stroescu-Logel, *Metodica predării matematicii la clasele I - IV*, Editura Carminis, 2005;

[2] Dumitru, I. Al., *Dezvoltarea gân-dirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000;

[3] Simioncă, Elena, *Matematica prin joc pentru clasele I-IV*, Editura Polirom Iași 1998.

EDUCAȚIA DIFERENȚIATĂ DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

Prof. inv. preșc. Băluță ADRIANA
Grădinița cu Program Prelungit Nord 1,
Râmnicu Vâlcea

Egalitatea de șanse în fața educației și asigurarea unui învățământ de calitate pentru toți sunt, pentru majoritatea sistemelor de învățământ din lume, obiective prioritare. Sistemul de învățământ din România nu face excepție.

Schimbările profunde pe care le trăim la nivel social, economic, politic, cultural, tehnologic influențează și sistemul de învățământ.

mânt. Pentru a face față noilor exigențe, cadrele atrase în cariera didactică trebuie să aibă aptitudinile necesare, să fie bine pregătite și motivate pentru această profesie. Este foarte importantă formarea inițială a cadrelor didactice, dar la fel de importantă s-a dovedit a fi și perfecționarea profesională continuă a acestora.

Calitatea în educație desemnează un complex de principii și practici ce traversează întregul mediu educațional, în totalitatea componentelor sale, orientat spre obținerea de rezultate superioare, raportate la standarde și spre satisfacerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor educației.

Pentru a defini o școală de calitate trebuie să parcurgem totul: climatul școlar, mediul fizic, curriculum-ul, relațiile dintre profesori, elevi și comunitate etc. Indicatori ai școlii de calitate apar în fiecare lecție, material auxiliar, activitate metodică, întâlnire cu părinții, aspect al unei recreații, discuție în cancelarie între cadrele didactice, întâlnire între director și autoritățile locale; pot fi observați în procesul de organizare a unui consiliu profesoral sau în orice discuție informală între profesori și elevi pe holurile școlii. În felul acesta, o „școală de calitate” vizează un ansamblu de factori, nu doar o lecție, un program, o clasă sau un profesor. În acest spirit, modulul introduce o abordare a calității în educație pornind de la implementarea cercului calității la nivelul procesului didactic, ca primă verigă de asigurare a acesteia. Dar calitatea procesului didactic este doar o verigă prin care asigurăm calitatea educației. Modul în care aceasta se integrează în oferta educațională a școlii reprezintă cheia succesului

Pentru a realiza o educație de calitate, în condițiile actuale, este imperios necesară utilizarea a noi metode de lucru cu copiii (metode activ-paricipative, studii de caz, proiecte, portofolii, lucrul în echipă, parteneriate) menite să valorifice potențialul individual și să fie centrate pe nevoile fiecărui

copil. Pentru ca profesorii să poată dezvolta la elevi noi competențe de comunicare, creativitatea, curiozitatea intelectuală, gândirea critică, capacități de colaborare, trebuie ca, în primul rând, sistemul de formare continuă a cadrelor didactice să capete o nouă orientare. Astfel, metodele tradiționale, prin care copiii doar asimilau cunoștințe, sunt înlocuite de metodele active care înlătură comunicarea stereotipă și promovează manifestările libere ale copiilor.

Calitatea unui sistem de învățământ este influențată atât de factori externi școlii (mediul sociofamiliar și economic de proveniență al elevului, nivelul de educație și ocupația părinților etc.), cât și de factori care țin exclusiv de școală (colectiv didactic, condiții de învățare, tip de școală frecventat etc.). Dacă asupra factorilor exteriori școlii capacitatea acesteia de a-i modifica în favoarea succesului educațional al elevilor este scăzută, în ceea ce privește cea de-a doua categorie de factori, intervenția școlii poate fi maximă.

Schimbările de la nivelul populației școlare nu pot fi dictate prin lege și nu există nici documente, nici soluții miracol după care un cadru didactic să se ghideze pentru a le face față cu succes. „Gestionarea clasei”, indiferent de caracteristicile acesteia, în vederea transmiterii eficiente a cunoștințelor este guvernată doar de capacitățile, abilitățile, experiența și tactul pedagogic al fiecărui cadru didactic.

Un aspect important al reformei învățământului din România îl constituie și schimbările la nivelul conținutului învățământului: apariția de noi discipline școlare și dis-pariția altora, modificarea criteriilor de evaluare, manuale alternative, deplasarea accentului de pe memorare pe înțelegerea și analiza cunoștințelor predate etc. Unele schimbări au fost așteptate și dorite de către marea majoritate a cadrelor didactice însă altele sunt și în prezent dezaprobatate, contestate de către o parte a acestora. Reacția personalului didactic vizavi de schimbările de la nivelul conținutului învățământului diferă

foarte mult de la un nivel la altul de școlarizare, de la o instituție de învățământ la alta, de la un cadru didactic la altul.

Zilnic, la clasă, cadrele didactice trebuie să organizeze predarea-învățarea pentru copii diferiți din punct de vedere al abilităților, ritmurilor și stilurilor de învățare pentru a asigura succesul învățării.

Diferențele individuale între copiii din aceeași clasă se manifestă și din punct de vedere al sexului, originii sociale și mediul cultural din care provin.

Diferențele pe plan psihologic se referă la diferitele componente ale personalității și structurile de personalitate.

Deschiderea către un curriculum incluziv se referă la a ține cont de diversitate și a recunoaște heterogenitatea cerințelor educaționale ale tuturor copiilor. Sarcina principală a profesorului este aceea de a diferenția curriculumul școlar pentru ca toți elevii să învețe. Diferențierea se referă la procesul prin care profesorul găsește ceea ce este cel mai potrivit să învețe elevul din cadrul curriculumului.

Pregătirea diferențiată contrazice ideea instruirii unitare a copiilor aflați pe o anumită treaptă de învățământ, dar adaptarea procesului de instruire la particularitățile individuale nu implică renunțarea la realizarea unui program de pregătire unitară a elevilor în acest sens, principiile instruirii diferențiate își găsesc aplicarea într-un învățământ care-și propune să realizeze aceleași obiective pedagogice în instruirea tuturor elevilor, prin asigurarea unui conținut comun, fără ca prin aceasta să fie afectată unitatea acestei pregătiri. Instruirea unitară nu înseamnă un învățământ la fel pentru toți, ci un învățământ care creează situații favorabile ca fiecare elev să-și descopere interesele, aptitudinile și posibilitățile de formare în sensul acestora.

Bibliografie

[1] Monteil, Jean, Marc, *Educație și formare*, Editura Collegium Poliom, Iași,

1997;

[2] Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2002;

[3] Radu, T. Ion, *Învățământul diferențiat – concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1987.

EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ - FACTOR DETERMINANT AL ÎNVĂȚĂ-MÂNTULUI EUROPEAN

Prof. înv. preșc. Mihaela BĂLUȚĂ
Grădinița cu Program Prelungit Nord 1,
Râmnicu Vâlcea

Educația este unul dintre fenomenele care a apărut o dată cu societatea umană, suferind pe parcursul evoluției sale, modificări esențiale. De la acțiunea empirică de pregătire a tinerei generații pentru viața socială educația a parcurs un drum lung devenind o adevărată știință cu statut propriu. Obiectivată în cele trei ipostaze (formală, nonformală și informală), educația este chemată să formeze personalități ușor adaptabile la nou, creative și responsabile.

Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex. Ideile libertății și descătușării, umanismului și creativității în educație ne îndeamnă să distrugem zidul de nepătruns al gândirii materialiste care ani în șir a creat stereotipii eronate. În actualul context, avem nevoie de o educație dinamică, formativă, centrată pe valorile autentice.

Marile probleme cu care se confruntă omenirea cer o rezolvare urgentă, prin folosirea celor mai eficiente mijloace și forme de educație. Se consideră că abandonarea valorilor tradiționale ale educației, lipsa unui sistem axiologic de educație prin valori și pentru valori și criza de conștiință morală și spirituală a adus școala și educația în fața imperativelor lumii contemporane.

Viitorul educației constituie o priorita-

te a comunității mondiale; națiunile au nu numai dreptul, dar și datoria de a se sprijini reciproc pentru ca prin educație, cultură și știință să ajungă la pace, progres și prosperitate și nu la haos, la dezumanizare, la disperarea provocată de un mediu în continuă degradare

Impasul în care a intrat școala contemporană a fost provocat de trei categorii de explozii: explozia cunoștințelor, explozia demografică și explozia aspirațiilor. Datorită dezvoltării științei și tehnicii, s-a acumulat o imensă cantitate de informație care depășește posibilitățile de asimilare oferite de tehnicile de instruire din trecut.

În vederea facilitării adaptării la schimbare, ideal este ca educația să asimileze direcția, conținutul și ritmul dezvoltării sociale, să-și prefigureze conținutul în funcție de exigențele societății viitoare, să pregătească omul pentru a se adapta la schimbare, prevenindu-se sau limitându-se stresul schimbării.

Prin urmare, modul de dezvoltare a lumii contemporane este legat, în mare măsură, de modul în care educația poate să satisfacă cerințele acestei dezvoltări.

Răspunsurile educației se situează pe două mari planuri: unul al lărgirii ariei și conținuturilor educației și altul constituit din inovațiile în conceperea și efectuarea proceselor educative. În primul caz se impune o elaborare riguroasă a educațiilor, iar în al doilea caz se impune problema regândirii procesului de educație, în privința orientării, dimensionării, instrumentalizării elementelor de conținut, în vederea integrării tinerei generații în viața socială prin intermediul profesiei.

Noile educații s-au impus într-un timp foarte scurt, dat fiind faptul că ele corespund unor trebuințe de ordin socio-pedagogic din ce în ce mai bine conturate.

Conținuturile, finalitățile și obiectivele noilor educații propun un demers prin care educația încearcă să răspundă exigențelor lumii contemporane și să producă o schimbare

a actului educativ în favoarea educației bazată pe învățare inovatoare, socială și adaptabilă.

Școala contemporană nu mai poate ocoli problematica interdisciplinară care este a tuturor profesiunilor și a tuturor cetățenilor capabili să-și îndeplinească rolurile sociale, etice și politice care le revin.

În ciuda situației paradoxale în care se găsește, în pofida obstacolelor cu care se confruntă, educația este invitată să pregătească într-o manieră activă, mai constructivă și dinamică, generația viitoare. În aceste condiții noile educații vin să pregătească un comportament adecvat, adică rațional care să atenueze în parte șocul viitorului.

Bibliografie

[1] Tomșa, Ghe., *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, Ministerul Educației și Cercetării, București. 2005,

[2] Cucuș, C., *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași 1998,

[3] Joița, E., *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova, 2003.

COLABORAREA ȘCOALĂ - FAMILIE

**Prof. înv. Primar Elena-Mihaela
BĂRĂGAN**

Școala Gimnazială Ionești

Acest material reprezintă un extras din cercetarea practic-aplicativă - studiu psihopedagogic privind perspectivă creșterii calității actului educațional în cazul copiilor care au părinții plecați în străinătate, parte componentă a lucrării de obținere a gradului didactic I, „*Efectele plecării părinților la muncă în străinătate asupra dezvoltării sociale a copilului*”.

Pentru organizarea acestui experiment am ales o clasă omogenă de subiecți cu vârste cu-prinse între șapte-opt ani, de la Școala Gimnazială Ionești. Subiecții implicați în experiment provin din familii cu diferite probleme: fie au părinții plecați în străinătate,



fie părinții lor nu se implică în procesul educațional al copilului din neglijență, fie părinții refuză colaborarea cu școala, fie

părinții sunt interesați de educația copilului, răspunzând pozitiv la solicitările școlii. Colectivul de elevi cuprinde 26 de indivizi, dintre care zece au părinții plecați la muncă în străinătate. Unul din cei zece elevi participanți cu părinți plecați în străinătate beneficiază de un plan de servicii individualizat pentru copii cu cerințe educaționale speciale.

Eșantionul de conținut este reprezentat dezvoltarea limbajului, dezvoltarea unor deprinderi și aptitudini de exprimare scrisă și orală, în diferite situații de comunicare.



În prima etapă a cercetării, am informat părinții cu privire la cercetarea efectuată și la tot ceea ce implică aceasta și în ce măsură le este solicitată colaborarea. Le-am vorbit despre motivele care stau la baza programului și am oferit părinților spre rezolvare chestionare tematice.

Se trece la **etapa a doua a proiectului**.

În prima fază a acestei etape, după informarea părinților, am organizat o lecție cu titlul *Ce îmi doresc?* și am explicat regulile

jocului: au avut zece minute la dispoziție se gândesc fiecare ce își dorește cu adevărat, apoi fiecare are trei minute la dispoziție să își spună dorințele. Fiecare copil a fost înregistrat când își spunea dorințele, iar aceste înregistrări au fost utilizate în alte activități și au fost arătate părinților.

Dintre cei 26 de copii participanți la proiect, cinci au spus că își doresc mai multe jucării, cinci că își doresc să fie plimbați mai des, zece că își doresc ca părinții să se joace cu ei și să se întoarcă acasă, iar șase că își doresc bani. Este, deci, mare numărul copiilor care își doresc să petreacă timp de calitate cu părinții lor plecați în străinătate. După această activitate, am organizat o serie de ședințe individuale sub forma unui joc numit *Interviul* ce presupuneau ca zilnic, la o anumită oră, să petrec 15 minute cu câte un elev, afară sau la bibliotecă, pentru o discuție. După aceste discuții individuale, am organizat discuții în grup, elevii fiind grupați, în funcție de tematica aleasă de ei la *Interviul*.

În faza a doua a acestei etape, am întocmit un material pentru o ședință cu părinții.

La ședință au venit părinții aflați în țară, insistând asupra importanței prezenței. La ședință s-a discutat despre nevoia copilului de afecțiune. Copiii doresc ca părinții să petreacă mai mult timp cu ei, timp de calitate. Ei vor ca o oră pe zi părinții să uite de treburi și grijile zilnice să facă ceva cu ei. Aceasta este concluzia cercetărilor, concluzii rezultate în urma observațiilor îndelungate, a jocurilor tematice, dar și a discuțiilor avute cu elevii.



În faza a treia a acestei etape a cercetării, am proiectat un șir de lecții deschise la care părinții, atât cei plecați în străinătate, cât

și cei din țară, să fie somați să participe. În acest sens, am ales următoarele perioade: 6 decembrie, 1 și 8 martie, 1 iunie. Am optat pentru aceste perioade pentru că, în conformitate cu statisticile, în aceste perioade lipsa părinților este resimțită cel mai mult.

Am organizat pe 6 decembrie activitatea cu numele ***Ce aduce Moș Nicolae părinților mei?*** Pe parcursul activității, atât copiii, cât și părinții au citit dorințele scrise, în prealabil, pe liste. Fiecare copil i-a citit părintelui aflat lângă el, fie fizic, fie prin intermediul internetului, privindu-l în ochi, ce îi dorește cu această ocazie.



Pe data de 1 martie, am continuat programul de implicare a părinților în activitatea școlară a copilului. Activitatea desfășurată pe 1 martie, a avut durata tot de o oră, la fel ca cea precedentă, și s-a numit:

Mărțișor. Din materiale reciclabile elevii au confecționat mărțișoare, după un model dat, alături de părinții lor.



Pe data de 8 martie, în aceeași formulă, părinți-copii, elevii au realizat felicitări video tematice de față cu părinții lor. Le-au dăruit fizic sau virtual, iar părinții, la rândul lor au fost provocați să construiască ***Mulțumiri în versuri*** pentru felicitările primite.

De 1 iunie activitatea s-a numit ***Hai la joacă!*** Programul a implicat jocuri simple părinte-copil. Am ales jocurile astfel încât să răspundă nevoilor și necesităților jucătorilor: ***Baba oarba, Muzically, Ghicește personajul, Teatru.*** Fiecare echipă elev=părinte a primit, prin mail sau în scris, o mapă cu regulile jocului destinat.





În ultima etapă a cercetării, am purtat discuții individuale cu fiecare părinte în parte. De asemenea, am propus părinților anumite chestionare tematice, rolul acestora fiind acela de a conștientiza părinții de importanța lor în educarea propriului copil.

MATERIALUL FORMEI MUZICALE ȘI ROLUL SĂU ÎN ALCĂȚUIREA TIPARULUI MUZICAL

Prof. Liliana BĂRBUȘ
Liceul de Artă Râmnicu Vâlcea

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:

- Prepentatonice
- Pentatonice
- Hexatonice
- Heptatonice

sisteme care trec dincolo ajungând până la do-decafonie (12 sunete cromatice) și chiar la sub-

diviziunile 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 res-pirație

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 (grecescul *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 ambitus 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 ritmico – 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:

1. Intonația (a finalei de modulație)

2. O serie de valuri ale melodiei cu posibile cezuri interne

3. Pregătirea „*climaxului*”.

4. Intonarea „*climaxului*”

5. Rezolvarea tensiunii, fie printr-o coborâre abruptă, dar de cele mai multe ori tot o coborâre în valuri.

6. Pregătirea intonării notei final

7. 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 energetică – 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*, Editura Muzicală, 2005) astfel:

1.) Nivelul de suprafață al evenimentelor ritmico- melodice

2.) Nivelul de profunzime al structurilor armonice

3.) 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 lunii*” op.27 nr.2 – Quasi una Fantasia, PI în care introducerea prezintă doar o structură armonică figurată, 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 melodică – armonică, densă, cromatizată.

Bibliografie

[1]Chailley. J, *Essaie sur les structures mélodiques*, în *Revue de musicologie*, décembre 1959

[2]Herman. V., *Originile și dezvoltarea formelor muzicale* Editura Muzicală București, 1982

[3]Herman V., *Bazele teoretice ale studiului formelor muzicale*, Editura Muzicală, București 1982

[4]Hodeir A, *Formele muzicii* Editura Casa de Editură Grafoart 2007

[5]Teodorescu-Ciocănea Livia, *Tratat de forme și analize muzicale*, Editura Muzicală București, 2005

[6]***, *Dicționar Enciclopedic*, vol.II, Editura Univers, 2004;

[7]***, *Dicționar de termeni muzicali*, Editura Științifică și Enciclopedică București, 1984

STUDIU COMPARATIV

**Prof. inv. primar Daniela-Elena
BÎZDOACA**

Liceul Sanitar *Antim Ivireanu* Râmnicu
Vâlcea

În Finlanda, școala e un teren de joacă pentru copii: elevii nu au uniforme, stau desculți, învață în curte și nu sună niciun clopoțel. Râd, vorbesc tare, neîntrebați și nimeni nu îi ceartă. Profesorii sunt parteneri de joacă, nu îi evaluează și nu le pun note.

„În Finlanda, copiii merg la școală cu plăcere. În clasele primare ziua este scurtă, cu pauze la fiecare 45 de minute și o pauză mai lungă sau siesta în care copilul primește o masă caldă. Sunt învățați să nu risipească mâncarea. Temele sunt puține și de multe ori sunt sub forma unor experimente pe care elevul le face acasă. La liceu se muncește. În broșura fiecărui liceu scrie că liceul nu este obligatoriu iar

atunci când vii la liceu îți ieși responsabilitatea învățării. Elevii de liceu au câteva materii obligatorii iar restul le aleg în funcție de interese. De exemplu, Bacalaureatul în limba engleză are cel mai ridicat nivel de dificultate din Europa”, afirmă Bianca Biro, profesoară în Finlanda.

În România, elevii au cinci examene naționale în 12 ani de școală. Primul, în clasa a II-a, altele în clasa a IV-a, a VI-a și a VIII-a, și ma-rele test, Bacalaureatul. Nu e de mirare că mulți copii români își iau diplome în afară.

„În China, la sistemul internațional, aveam șase materii plus o materie obligatorie, Teoria Cunoașterii, pe care nu ți-o alegeai, trebuia să o faci oricum. Se zice că sistemul internațional de Bacalaureat este unul dintre cele mai grele din lume, de asta sunt foarte bucuroasă că l-am dat și am reușit să trec peste el cu brio și chiar mi-a plăcut”, povestește o elevă care a fost la liceu în China.

„Ceea ce îmi displace la școală este că există perioade în care nu primești niciun test, nu este nimic de învățat și apoi urmează două săptămâni în care ai teze, teste și ascultări pe bandă rulantă”, afirmă un alt elev.

În Finlanda, elevii pleacă toți cu aceeași șansă la educație indiferent din ce familie provin. Primesc o masă caldă în fiecare zi, sunt încurajați și responsabilizați. La finalul anilor de studii, știu și ce le rezervă viitorul. Așa se face că abandonul școlar nu prea există, iar finlandezii și-au adus copiii să studieze acasă.

Investițiile în educație nu s-au oprit la un slogan.

„Dacă nu am fi avut acest sistem de educație de calitate, am fi forțat oamenii să plece. În 1970, Finlanda suferea de un fenomen al migrației. Mulți finlandezi s-au mutat în Suedia, le-a fost mai bine atunci. Iar la începutul anilor 1970 s-a decis să se facă această reformă majoră în educație. Desigur, economia s-a dezvoltat în aceeași timp, iar majoritatea oamenilor s-a întors înapoi în Finlanda. Știu că în acest moment aproximativ

11% din PIB se duce către educație, iar asta vă spune multe. Chiar am creat un slogan în Finlanda, este printre cele mai repetate: Cea mai bună investiție pentru ca o societate să pros-pere în viitor este să educi toți copiii ei”, afirmă Paivi Pohjanheimo, ambasadorul Finlandei în România.

Prin comparație, România investește puțin peste 3% din PIB în educație, deși Legea prevede un procent dublu.

Fără bani, fără materiale didactice, fără tehnologie, profesorii români se bazează pe talentul oratoric pentru a-i captiva pe elevi. Cu atât mai mult cu cât la orele de biologie de pildă nu vin doar cei pasionați de domeniu, ci toți copiii. Obligatoriu.

În Finlanda meseria de dascăl e una din cele mai respectate, alături de cea de doctor sau de avocat. Toți profesorii au cel puțin un masterat, subvenționat 100% de stat. Competiția e dură. Doar 10 la sută dintre absolvenți ajung la catedră. Și continuă să învețe. Profesorii merg la cursuri de dezvoltare personală două ore pe săptămână.

În timp ce noi am schimbat legea educației de 61 de ori în 28 de ani, finlandezii au un plan clar: lucrează la marea reformă pentru a-și pregăti tinerii pentru cerințele anului 2050.

„Nu putem compara România cu Finlanda sau alte state europene. Noi avem o elită extra-ordinară și am văzut rezultatele la olimpiadele și concursurile naționale. În același timp, nivelul mediu al absolventului de școală trebuie crescut. Și aici trebuie să luăm măsurile necesare sistemului de educație. Și asta pleacă de la:

1. Curriculum național, ce învață copilul la școală;

2. Cine îl face pe copil să învețe, deci pregătirea cadrelor didactice. La ambele componente astăzi eu zic că suntem înaintea multor țări din Uniunea Europeană”, afirmă Liviu Pop, senator PSD, fost ministru al Educației.

Și totuși România a fost mai mereu în urma țărilor dezvoltate.

„Educația este cea mai puternică armă

pe care voi o puteți folosi pentru a schimba lumea” - Nelson Mandela

PRACTICA PEDAGOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL EUROPEAN

Mihaela-Tatiana BOARȚĂ

Liceul Teoretic *Ioniță Asan* Caracal

În întreaga societate, Europa a devenit un punct de referință din ce în ce mai important în toate domeniile, fapt care se reflectă și în educație deoarece profesorii sunt responsabili pentru pregătirea generațiilor viitoare de euro-peni.

În primul rând, profesorul ar trebui să aibă o cunoaștere profundă a domeniului său și să aibă abilitățile de a învăța cu succes elevii. De asemenea, sunt necesare următoarele abilități suplimentare: organizarea de oportunități de învățare pentru elevi, gestionarea progresului învățării elevilor, dezvoltarea angajamentului elevilor față de muncă și învățare, lucrul în echipe, participarea la programa școlară și dezvoltarea organizației, promovarea angajamentului părinților și al comunității cu școala, utilizarea noilor tehnologii în practica lor de zi cu zi, abordarea îndatoririlor profesionale și dilemele etice, gestionarea dezvoltării profesionale proprii.

Deoarece cunoștințele și abilitățile profesorului depind de învățarea și dezvoltarea sa continuă, acesta ar trebui să fie, de asemenea, informat despre cercetarea curentă și conștient de schimbările sociale generale, fiind solicitate unele schimbări ale competențelor profesorilor din perspectiva experților Uniunii Europene în următorii ani ca răspuns la unele probleme.

În sala de clasă europeană, tehnologiile moderne de informare și comunicare (TIC) sunt mai mult decât niște dispozitive tehnice pentru redarea și căutarea de date superficiale. În schimb, ele oferă instrumente eficiente pentru comunicarea de-a lungul granițelor

lingvistice și culturale, luminând rutinele clasice stricte și previzibile produse de abordările monoculturale.

„Dimensiunea europeană” are o importanță deosebită pentru profesori, pe măsură ce aceștia sunt implicați atât în educarea generațiilor viitoare de cetățeni europeni, cât și în dezvoltarea sectorului educațional mai larg. Dacă, totuși, privim cu atenție dimensiunea europeană, aflăm că aceasta este formată din mai multe fațete diferite.

Profesorul implică natura multiculturală a societății europene, având o relație pozitivă cu propria sa cultură și este deschis către alte culturi. Profesorul știe să se comporte în alte culturi într-un mod non-dominant, lucrează cu grupuri eterogene, consideră eterogenitatea ca fiind valoroasă și respectă diferența, face față provocărilor aspectelor multiculturale ale unei societăți a cunoașterii și lucrează pentru a promova egalitatea de șanse.

Profesorul trebuie să aibă cunoștințe despre alte sisteme de învățământ europene și, eventual, despre problemele politicii educaționale la nivelul Uniunii Europene. Își apreciază propriul sistem de învățământ și îl vede în relație cu alte europene, având cunoștințe despre afacerile europene și mondiale. Un profesor european cunoaște istoria europeană și influența ei asupra societății europene contemporane.

Profesorul trebuie să cunoască mai multe limbi europene cu diferite niveluri de competență, fiind capabil să predea subiecte în alte limbi decât prima sa limbă. Acesta trebuie să aibă o abordare „europeană” la domeniile tematice din învățământul său și leagă teme transcureculare din perspectivă europeană, schimbă conținuturi și metodologii curriculare cu colegi din alte țări europene, acordă atenție și învață din diferite tradiții de predare și învățare, folosește exemple de cercetări din alte țări pentru a înțelege și explica problemele profesionale și învață în consecință. Învățământul cadrelor didactice lucrează acum la un nou profesionalism cu

perspectivă europeană. Multe subiecte didactice se bazează deja pe istoria bogată a unei tradiții europene, iar acest lucru poate fi exploatat în mod util. Progra-mele și gradele comune oferite de instituțiile de învățământ din țările europene pot spori dezvoltarea profesionalismului european, la fel ca multe dintre oportunitățile oferite de tehnologia modernă.

Un profesor se comportă ca un „cetățean european”: manifestă solidaritate cu cetățenii din alte țări europene și împărtășește valori precum respectarea drepturilor omului, democrație și libertate. Învățământul său critic încurajează cetățenii autonomi, responsabili și activi ai unei Europe de mâine. Aspecte ale curriculumului școlar se pot dezvolta într-o nouă arie didactică numită „Studii Europene”, care ar îmbunătăți acest proces.

Diversitatea și componența multiculturală a școlilor pot ajuta copiii să se simtă ca acasă având în vedere complexitatea și pluralismul dezvoltării europene. Face parte din rolul profesorului pentru a pregăti elevii. Învățarea valorilor multiculturale înseamnă dobândirea unei culturi generale și artistice extinse, învățarea limbilor străine și dezvoltarea cunoștințelor despre afacerile europene și mondiale.

Această cultură constituie baza pentru dobândirea de competențe care permit elevilor și studenților să se deplaseze, să trăiască și să lucreze în diferite culturi europene. Pe lângă familiaritatea cu diferitele culturi, profesorul trebuie să poată analiza problemele interculturale complexe pentru a îmbunătăți procesele de învățare interculturală.

De asemenea, sunt experimentate avantajele Uniunii Europene cu privire la mobilități, acțiuni care cuprind studiul în străinătate și învățarea limbilor străine, precum și familiariza-rea cu culturile altor țări ale Uniunii Europene. Profesorul poate căuta un loc de muncă temporar în alte țări și poate utiliza programe de schimb oferite de Uniunea Europeană. Acest fapt contribuie la crearea

unei Europe de limbi și culturi diferite și alimentează diversitatea culturală ca viziune pentru a trăi împreună în viitor.

Bibliografie

[1] Ionel, V., *Comportament și comunicare în context educațional și psihoterapeutic*, Craiova, Editura Scrisul Românesc, 2005.

[2] Maciuc, I., *Clasic și modern în pedagogia actuală*, Craiova, Editura Sitech, 2007.

CREATIVITATE ȘI COMUNICARE PRIN CULOARE

Prof. înv. preșcolar Ruxandra BONCAN
Grădinița cu Program Normal *Toți Sfinții*
Râmnicu Vâlcea

Prof. înv. primar Maria ONUȚ
Școala Gimnazială Nr. 4 Râmnicu Vâlcea

Studiile întreprinse, ca și experiența plastică evidențiază că activitățile de educație plastică exercită o influență benefică asupra formării personalității elevului nu numai pe plan estetic, ci și pe plan moral, afectiv, intelectual etc.

Se știe că limbajul plastic al copiilor reprezintă învelișul materialul gândirii lor artistice, care face posibil schimbul de idei, de sentimente, stări emotive, deci exprimarea impresiilor vizual-estetice în structuri specifice artei plastice.

Activitățile de educație plastică desfășurate în grădiniță au, de asemenea un rol prioritar în pregătirea copiilor pentru școală. Prin acest gen de activități se realizează coordonarea oculomotorie, dezvoltarea mușchilor mici ai mâinii, dezvoltarea sensibilității artistice și cromatice, a spiritului de observație, diferențierea formelor, a proporțiilor, orientarea spațială. Pe toate acestea se sprijină activitatea de scriere din clasa I.

Activitățile de educație plastică contribuie de asemenea la dezvoltarea psihică a copilului.

Organizarea și desfășurarea activităților de educație plastică oferă variate posibilități pentru dezvoltarea atenției. Copiii trebuie să-și concentreze atenția asupra modelului expus pentru a-l analiza și asupra explicațiilor date. Lucrarea pe care o execută ei înșiși, precum și aprecierea lucrărilor colegilor au valoarea unor exerciții de concentrare a atenției voluntare.

Un aspect deosebit de important au activitățile de educație plastică în dezvoltarea operațiilor gândirii logice, constituind un exercițiu practic valoros pentru micul scolar. Astfel, operația de analiză se face cu precădere în cursul analizării modelului, cea de sinteză în timpul executării temei, iar comparația se folosește atât în momentul executării temei cât și în cel al aprecierii lucrărilor, când copiii fac mereu comparație între lucrarea în curs de execuție sau executată. Prin activitățile de educație plastică copiii își dezvoltă spiritul de observație și își formează reprezentări care reflectă tot mai fidel diversele însușiri ale elementelor lumii înconjurătoare și relațiile dintre ele. Acest lucru îi ajută să realizeze o cunoaștere mai fidelă a mediului în care trăiesc.

În lucrările copiilor se reflectă, de cele mai multe ori, lipsa lor de experiență și erorile pe care le fac ei în procesul de cunoaștere. De exemplu, într-un peisaj ei desenează doi sori sau soarele și o ninsoare abundentă, sau iarba verde și un fum gros ieșind din hornul casei. De asemenea, desenează o păpușă fără gât sau cu mâinile foarte lungi.

Învățătorul va folosi prilejul ca să explice copiilor că pe cer nu se văd niciodată doi sori, că atunci când ninge cerul este acoperit de nori, și deci soarele nu se vede, că vara când este iarbă nu se face focul în sobă și chiar dacă se aprinde focul uneori, fumul este subțire și abia se vede ; va atrage atenția copiilor asupra părților componente ale corpului omenesc ș. a.

m. d. Copilul sesizează greșeala făcută, începe să fie mai atent, să se gândească dacă elementele pe care le desenează sau le pictează corespund realității și pot coexista într-o lucrare.

Activitățile de educație plastică dezvoltă și imaginația. Învățându-i să combine imaginile pentru a compune scene, ele dau copiilor posibilitatea de a-și exterioriza gândurile cu ajutorul unei activități concrete, contribuind astfel la dezvoltarea forțelor lor de creație. Caracterul concret al gândirii școlarului mic și rolul pe care îl joacă intuiția la această vârstă determină importanța însușirii unor deprinderi de exprimare a gândurilor lor prin imagini grafice sau plastice.

În educația estetică, activitățile de educație plastică ocupă un loc tot atât de important ca și muzica și dansul. Învățătorul trebuie să îndrepte atenția copiilor numai spre ceea ce este frumos, să-i învețe să combine formele, să alăture culorile în așa fel încât să obțină efecte cât mai plăcute ochiului. Realizarea unor lucrări frumoase trezește emoții estetice vii.

În formarea profilului moral activitățile de educație plastică sunt mijloace eficiente de influență pedagogică în educarea dragostei de muncă, a spiritului colectiv și în formarea calităților pozitive ale voinței. Prin intermediul lor copilul este ajutat să treacă de la acte involuntare, întâmplătoare, fără un scop definit, dinainte precizat, la reprezentarea unui scop și la canalizarea tuturor eforturilor sale în vederea realizării acestuia.

Învățându-i să-și termine lucrul început, deci să-și atingă scopul propus, chiar dacă pentru aceasta el trebuie să depună un efort îndelungat, copilul își dezvoltă răbdarea și perseverența. La aceasta se adaugă și mulțumirea pe care el o simte în timpul lucrului, căci este știut faptul că la această vârstă acțiunea are un rol important în viața copilului și îi procură cele mai mari satisfacții.

Când copiii fac aprecieri asupra lucrărilor lor și ale colegilor, ei învață să observe defectele și calitățile lucrărilor în raport cu anumite criterii obiective. Cu alte cuvinte se

deprind să judece în mod obiectiv lucrările celorlalți copii și pe ale lor, să nu se supraaprecieze, să fie modești și să se bucure de realizările colegilor lor. Așadar, activitățile de educație plastică, având la vârsta școlară mică un bogat conținut afectiv, pot fi folosite și ca mijloace de educație morală.

În această perioadă, copiii abordează cu destulă ușurință și cu succes domenii ca muzica, desenul, colajul, modelajul. Învățătorul, prin activitățile de educație plastică, trebuie să vină în întâmpinarea lor, dar nu oricum. Dorința de a realiza obiective vizând stimularea creativității copiilor s-a materializat în variante personale de organizare și desfășurare pe cele două dominante ale activităților:

- Dezvoltarea gândirii artistico-plastice – calitate specifică gândirii creatoare;
- Dezvoltarea sensibilității și gustului estetic.

Ca urmare, activitățile au fost concepute pe următoarele direcții:

- Familiarizarea copiilor cu unele elemente de limbaj plastic;
- Inițierea lor în problemele actului de creație plastică prin însușirea unor tehnici de lucru;
- Apropierea copiilor de frumusețea mediului înconjurător, de creațiile artistice și operele de artă.

Pentru aceasta am reflectat asupra modului de selectare și ordonare a obiectivelor și a activităților în planificările noastre semestriale pentru învățarea limbajului culorilor ca element de expresie plastică, apoi a punctului și liniei în teme interesante precum «Cu ce putem picta pădurea», «Cerul înstelat», «Culori înfrățite», «Spune cu ce poate semăna», Peisaj de toamnă».

Am selectat cu grijă și am pregătit materialul didactic necesar cât mai variat pentru aceeași temă, dând copiilor posibilitatea s-o experimenteze cu cât mai multe mijloace.

Am proiectat și realizat fiecare activitate cu unele jocuri și exerciții care să

asigure îmbogățirea cunoștințelor copiilor, educația senzorială, dezvoltarea imaginației, îmbogățirea vocabularului plastic, exersarea tehnicilor de lucru în redarea creativă, originală a temei.

Algoritmul de desfășurare a activităților de pictură cu teme ca: «Pădurea în anotimpul de toamnă», «Covor de frunze uscate», «Culori înfrățite» etc., a cuprins pe lângă diverse exerciții un fond muzical pentru crearea atmosferei prielnice, a climatului psiho-afectiv, am organizat discuții selective cu copiii privind cunoștințele, impresiile acumulate de copii pe diferite căi legate de temă.

Au urmat apoi explicațiile, motivațiile cu privire la tehnicile de lucru, modul de realizare practică a temei. În timpul executării lucrărilor de către copii am urmărit, încurajat și ajutat pe fiecare copil, dar la rândul meu am lucrat efectiv pentru a le oferi încredere, încurajându-i.

Tematica activităților de educație plastică a urmărit și realizat ideea de interdisciplinaritate, obținând o mai bună valorificare a reprezentărilor și cunoștințelor acumulate de copii în lecțiile de cunoașterea mediului.

Pornind de la obiectivele educație plastice am valorificat la maximum cadrul oferit de unele mijloace de realizare cum ar fi: jocurile didactice și exercițiile de limbaj, de lecturile după imagini, de memorizări și povestiri. Mă voi opri la un procedeu utilizat cu rezultate pozitive și anume cel al desenului povestit, având în vedere aptitudinile copiilor pentru desen și pictură, ușurința cu care își materializează ideile, trăirile afective, plăcerea cu care își povestesc desenele. După ce copiii și-au ales tema, am discutat asupra modului de amplasare a elementelor în pagină, în spațiul plastic, paleta de culori pe care o vor folosi, proporția dintre elementele centrale și cele din planul doi.

Aprecierea desenelor copiilor s-a realizat numai după ce am ascultat pe fiecare

povestindu-l, iar aprecierea a avut o notă dominant stimulativă încurajatoare arătându-le și direcțiile în care trebuie să lucreze în viitor.

În ceea ce-i privește pe copii, aceste povestiri i-au învățat într-un mod plăcut, accesibil să gândească în legătură cu un tablou, un peisaj, o idee, să folosească în mod creativ cunoștințele, experiența de viață, să se exprime logic, inteligibil, folosind un vocabular adecvat, fraze corect formulate gramatical, să se exprime original și creativ. Copilul are nevoie de libertate, dar și de îndrumare, însă nu de excesul lor.

Învățătorul trebuie să-l transforme pe copil într-un participant activ la actul creativ.

Culoarea în desenele copiilor.

Copiii manifestă o mare dragoste pentru culoare. Mai înainte de a atribui fiecărui obiect culoarea lui proprie, ei alătură culorile pentru plăcere ochilor, pentru frumusețea lor, pentru bucuria ce o creează spiritului.

Unii copii au plăcerea de a întinde o culoare pe toată coala de hârtie. În numeroase desene culorile au un rol pur decorativ, copiii explicând că ei colorează desenele pentru a le face frumoase și adeseori realizează îmbinări de culori cu efecte surprinzătoare.

Observând și analizând în lucrările copiiilor culorile folosite încercăm să înțelegem starea lor sufletească ceea ce ne permite aplicarea unor strategii adecvate în formarea personalității copiilor.

Totodată i-am condus pe copii spre descoperirea semnificațiilor culorilor, găsind titluri cât mai potrivite cromaticii folosite. Astfel, i-am angajat pe copii în descoperirea semnificației culorilor specifice anotimpurilor și le-am folosit în lucrările lor. Aceste activități au fost însoțite de ilustrații muzicale adecvate („Anotimpurile” de Vivaldi).

Astfel au reprezentat primăvara în roșu și verde, vara în oranj – albastru, toamna în galben – maro, iarna în alb – negru..

Deci, mesajul estetic constă și în semnificația culorilor sau a compozițiilor

coloristice, în proporția și armonia acestora, în varietatea și originalitatea procedeelor artistice. Culorile sunt semne, stimuli sau mijloace de expresie purtătoare ale unor semnificații de natu-ră intelectuală, estetică și afectivă. Semnificațiile culorilor fac parte din structura mesajului estetic, în timp ce limbajul plastic utilizează simbolurile și semnele, transmițând, prin intermediul lor, anumite idei și sentimente.

Limbajul ca fenomen psihologic este procesul specific uman de comunicare prin intermediul sistemului limbii.

Desenul ca limbaj al formelor și culorilor constituie o modalitate prin care copilul își exprimă percepțiile, emoțiile, dorințele. Desenul de-vine astfel, deopotrivă mijloc de reprezentare a realității și funcție de comunicare.

Limbajul artistico-plastic este o modalitate specifică de fixare și exprimare a informației semantice și afective, un sistem din punct de vedere sintactic – în componența căruia intră mijloacele de expresie și procedeele tehnice care fac obiectul demersului artistic și implicit al educației artistice.

La șase ani ,sapte ani, copiii pot să gândească și să se exprime plastic prin linii și culori, îmbogățindu-și astfel posibilitățile de comuni-care. Ei cunosc culorile și știu să le folosească; știu să obțină noi culori prin combinații, organizează, poate încă nu perfect, un spațiu plastic unitar, discern anumite aspecte estetice ale realității din jur.

Într-o activitate de educație plastică, copilul folosește atât limbajul plastic, cât și pe cel verbal. Acest tip de activitate contribuie și la dezvoltarea limbajului ca proces psihic în cele două componente ale sale: cantitativ și calitativ. Cantitativ, prin îmbogățirea vocabularului cu termeni noi, specifici sferei artistico-plastice și integrarea noilor cuvinte în vocabularul activ al copiilor. De exemplu: acuarelă, penson, pictură, dactilo-pictură, nuanțe și tonuri ale culorilor etc.

Sub aspect calitativ, activitatea de educație plastică influențează limbajul prin însuși actul de exersare a vorbirii în diferite momente ale activității. În aprecierea lucrărilor proprii sau ale colegilor, elevii își formează un anumit discernământ artistic, apelează la limbajul specific, însușit pe parcursul lecțiilor.

Limbajul verbal și cel artistic reflectă în forme specifice realitatea înconjurătoare, contri-buind la procesul cunoașterii.

Bibliografie

[1] A. V. Lovinescu, A. Datcu, V. Gurău, *Metodica predării desenului și modelajului în grădinița de copii*, Manual pentru liceele pedagogice de educatoare, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978;

[2] Dan Mihăescu, *Limbajul culorilor și al formelor*;

[3] Revista *Învățământul Preșcolar*, numerele: 2-3 / 91 ; 1-2 / 96 ; 3-4 / 96 ; 3 - 4 / 98 ; 1 -2 / 99 ; 3 – 4 / 2004 ; 3 – 4 / 2005 ; 2 / 2007.

NE JUCĂM ȘI EXPERIMENTĂM

Prof. înv. preșcolar Daniela BORCOȘI
Școala Gimnazială Nr. 13 Râmnicu Vâlcea

Învățarea prin joc este calea prin care copiii reușesc să exploreze mediul înconjurător și implicit să descifreze tainele științei.

Micile încercări de a înțelege cum funcționează elementele mediului înconjurător hrănesc interesul și curiozitatea copiilor de a cunoaște, precum și spiritul lor competitiv în descoperirea de lucruri noi. Descifrarea tainelor științei prin experimente științifice contribuie la dezvoltarea capacității de învățare la preșcolari, precum și la dezvoltarea lor mentală optimă.

Prin folosirea experimentului învățarea devine mai temeinică, preșcolarul participă activ la învățare, observă, formulează întrebări, găsește singur unele răspunsuri. De asemenea, ex-perimental reprezintă o metodă

sigură de înțele-gere a realității și un exemplu de observare efi-cientă. Prin realizarea unui experiment, pre-școlarii își însușesc unele abilități practice, își dezvoltă creativitatea și gândirea logică.

Micile încercări experimentale, hrănesc interesul și curiozitatea copiilor de a cunoaște și cerceta, cât și satisfacția de a înțelege prin des-coperire lucruri noi.

Prezentarea unor exemple de bune practici

PIPERUL FUGAR

Presărăm piper pe suprafața unui borcan cu apă și punem degetul arătător în săpun după care se atinge centrul apei din borcanul în care am pus boabele de piper. Observăm cum boabele de piper fug spre marginea borcanului iar în mijlocul acestuia se formează o zonă limpede.

Explicăm copiilor că săpunul "sparge" tensiunea formată la suprafața apei iar presiunea din jur împinge piperul departe de săpun.



Oul plutitor

Punem apă într-un pahar înalt până când se umple pe jumătate. Adăugăm câteva linguri de sare, apoi se completează conținutul adăugând apă astfel încât să nu agiți compoziția. Luăm un ou crud și-l lăsăm să plutească pe suprafața lichidului.

Apa sărată este mai densă decât apa, așadar va face orice obiect să plutească. Atunci când oul ajunge pe suprafața paharului, el se va scufunda în apa limpede, însă se va opri undeva la jumătatea paharului, unde se „lovește” de stratul mult mai sărat de lichid.

Experimentul științific are rezultatul scontat doar dacă reușești să nu amesteci cele două tipuri de apă, mai exact să nu dizolvi sarea în totalitate. Iată un mod inedit prin care copiii pot să înțeleagă de ce plutește mai ușor în apa mării, în comparație cu apa din piscină.



Uleiul nu se dizolvă în apă

Umplem o sticlă de plastic cu apă, aproximativ trei sferturi. Adăugăm colorant alimentar roșu și puțin ulei pentru gătit, apoi înșurubăm bine capacul sticlei și arătăm copiilor cum uleiul nu se dizolvă niciodată în apă.



ȘCOALA DE AZI ȘI INSTRUMENTELE WEB

Prof. înv. primar Iuliana BULETEANU

Liceul *George Țârnea* Băbeni

Resursele Web au devenit aproape indispensabile în predare, învățare și evaluare. Noile tehnologii oferă o gamă variată de aplicații, metodele convenționale de predare având din ce în ce mai mult o alternativă *via-bila*. Aplicațiile Web sunt mult mai complexe, accesibile și variate, astfel cei care învață pot accesa de acasă resursele necesare, doar cu câteva click-uri.

Dezvoltarea tehnologiei informației și comunicațiilor a condus la nuanțarea modului clasic de învățare. Astfel putem observa că ne îndreptăm spre o revoluție în educație; rolul actual al profesorului, acela de intermediar al cunoașterii, își pierde mult din pregnanță. Învățarea este orientată către persoană, permițând elevilor/ studenților să-și aleagă conținutul și instrumentele corespunzătoare propriilor interese.

Introducere

Modul de învățare tradițional a devenit greu de gestionat în comparație cu învățământul bazat pe resursele WEB. Putem spune că acest tip de resurse reprezintă de fapt noile cărți ale epocii moderne.

WEB site-ul este un instrument nou, foarte eficient, care facilitează procesul de predare/ învățare și nu numai. WEB-ul asigură elevilor un pachet variat de informații științifice fiind incluse în baze de date, biblioteci online etc. Atât profesorii cât și elevii pot schimba idei, opinii, prin intermediul e-mailului, chat-ului sau site-uri de socializare. Aceștia pot organiza excursii virtuale în muzee de artă sau știință, în centrele de cercetare, locuri mai greu accesibile elevilor. De asemenea, elevii pot publica proiecte, lucrări online acestea fiind vizualizate și evaluate fie de cadrele didactice, fie de colegi.

E-learning vs învățământul tradițional

Clasa este acum un mediu virtual de învățare iar aceasta nu mai este determinată de timp și spațiu. Lecțiile on-line pot prezenta același conținut și pot fi dezbatute la fel ca și lecțiile „convenționale”. Avantajul este însă faptul că aceste lecții pot fi accesate oricând și oriunde. În condițiile unei motivații suficiente, orice student care are acces la un calculator poate obține o educație cel puțin egală cu unul care beneficiază de un program tradițional.

Învățământul bazat pe resurse Web prezintă numeroase avantaje față de învățământul tradițional. Cursanții își pot alege domeniile de cunoaștere, își pot urmări propriile interese și pot accesa informațiile la propriul nivel. Timpul nu este determinat ca într-o sală de curs, programul fiind mult mai flexibil. Elevii pot accelera procesul de învățare sau îl pot încetini. De asemenea acest tip de învățare permite atât elevilor cât și profesorilor să interacționeze într-o comunitate on-line fără a fi prezenți în același loc sau timp.

Elevii au posibilitatea de a prezenta mai multe informații procesate cu atenție fără a mai fi implicați emoțional. Spre exemplu într-o discuție on-line, elevii introvertiți tind să fie mai activi din mai multe motive. În mediul virtual, inhibiția cauzată de aspectul fizic este diminuată. Astfel, elevii au mai mult timp pentru dezvoltarea cognitivă, pentru adaptarea, corectarea și prezentarea ideilor fără distractori din afară. Ei nu trebuie să concureze cu extravertitul din punct de vedere emoțional, care tind să domine sala de clasă într-un timp relativ scurt.

Acest tip de învățământ permite profesorului personalizarea cursurilor, introducerea de link-uri externe, slide-uri Power Point, documente de tip audio și video în clasă sau virtuală. Astfel elevul devine un „cautător de cunoaștere, mai degrabă decât un depozit” (Freire, 1970).

CBT (Computer Based Training) sau educația cu ajutorul calculatorului este mult

mai eficienta decat modalitatea clasica de predare, elevii avand acces la mai multe cursuri dintr-un anumit domeniu spre deosebire de metodele tradiționale de predare in care aveam prezenta doar opinia profesorului de curs.

Fara indoiala accesul factorilor implicați in activitatea educationala la resursele web cresc calitatea procesului de invatamant. Internetul este aproape indispensabil atat pentru elevi cat si pentru profesori. Acesta imbunatateste procesul de predare-invatare, ajuta la transmiterea informatiilor de catre profesori si la asimilarea acestora de catre elevi.

Cele mai populare aplicatii utilizate in acest domeniu sunt cele de desen sau prezentare, organizare, calcul tabelar, navigare pe web, aplicatii de pregatire pe computer, e-mail, site-uri de socializare.

Studiile realizate in ultimii cinci ani in si analizele OECD la nivel global demonstreaza ca utilizarea TIC în educație contribuie într-o mare masura la imbunatatirea rezultatelor acestora. Cu toate acestea, multi profesori, fie ca prefera metodele clasice de predare, fie dintr-o reticenta generala fata de noile tehnologii, resping dinamizarea orelor si stimularea elevului cu ajutorul calculatorului, Internetului si tuturor celorlalte instrumente asociate.

Cu ajutorul resurselor web cadrele didactice au posibilitatea de:

- A se informa, documenta si extrage informatii utile dezvoltarii lor profesionale
- A vizita site-ul ministerului, inspectoratului pentru a fi la curent cu noile programe scolare si cu programele in derulare la care pot participa; de asemenea, pot accesa forumuri dedicate cadrelor didactice si pot comunica cu colegi din alte scoli pe teme de interes comun
- A accesa informatii de pe site-uri de tip wiki(exercitii de auto-evaluare/ teste)
- A declansa desfasurarea unor activități/ aplicatii
- A crea o biblioteca on-line, etc.

In acelasi timp insa, resursele Web pot influenta invatamantul într-un mod negativ. In multe universitati, educatie on-line este egala cu postarea cursurilor pe o platforma de specialitate. Desigur ca acest lucru este absolut util, dar de multe ori informatiile nu mai sunt asimilate de catre elevi asa cum ar fi trebuit sa fie.

Cele mai utilizate instrumente Web in educatie :

- E-mailul -face conexiunea intre doua sau mai multe persoane care au o adresa de e-mail. Deasemenea prin intermediul acestui instrument se poate trimite acelasi mesaj (mail) catre mai multe persoane, in acelasi timp, fara a mai fi necesara duplicarea acestuia. Grupurile sunt un alt motiv pentru folosire e-mailului. Acestea ofera posibilitatea sustinerii unei discutii cu un grup de persoane prin e-mail, cu conditia ca toti acestia sa aiba o adresa de e-mail, prin care sa poata fi contactati.

- Forumuri de discutii -ofera posibilitatea de interactionare, discutii si schimb de experienta cu ceilalti utilizatori fara a fi necesar ca acestia sa fie conectati sau se afle in acelasi timp si in acelasi loc cu tine.

- Chat-ul-ofera posibilitatea de a discuta cu oricine se afla conectat la retea in acelasi timp, si care foloseste acelasi program. Este similar cu o conversatie telefonica, folosind, insa, tastatura.

- Video conferinte – pentru comunicarea prin intermediul camerei web la distanta.

- Wiki-uri. Sunt reprezentate prin colectii de pagini Web proiectate pentru a permite oricui accesul liber pentru a adauga sau schimba continutul, utilizand un limbaj de marcare simplificat.

- Bloguri si microbloguri. Un blog este un site Web, mentinut in mod obisnuit de catre o singura persoana, companii sau alte institutii, cum ar fi cele educationale, conținând intrări si comentarii. Intrarile sunt descrieri ale unor evenimente, incluzand text si alte materiale, asa cum sunt imaginile si

secvențele video.

- **Rețele sociale (social networks).** Este un software pentru crearea online a unor rețele sociale pentru comunități care au activități co-mune pe Web sau sunt interesați în exploatarea intereselor și activitățile altora.

- **Fluxuri de știri (în format RSS sau Atom).** Poate fi un canal de știri sau feed care furnizează utilizatorilor conținut Web actualizat.

- **Servicii pentru partajarea conținutului grafic (photo sharing).** Este un serviciu pentru găzduirea imaginilor, numit de asemenea serviciu de partajare de imagini. Acesta permite utilizatorilor să încarce imagini pe un site Web.

- **Servicii pentru partajarea conținutului audio/video (video sharing).** Este un serviciu Web de găzduire video și permite indivizilor să încarce videoclipuri pe un site Web. Serviciul poate stoca videoclipul pe serverul său și îl va afișa într-un format care să permită și altor vizitatori să îl vizioneze.

- **Servicii pentru partajarea prezentărilor.** Ca și alte servicii de tip social sharing, utilizatorii pot adăuga conținut (powerpoint), marcaje și comentarii.

Putem spune despre aceste instrumente că au un rol foarte important pentru cadrele didactice, acestea având posibilitatea să: coordoneze o conferință, un proiect sau un colocviu, să realizeze prezentări, să gestioneze documentele unei clase/ grup, să creeze un spațiu de dezbateri și discuții pentru membrii unei clase/ grup sau să colecteze date.

Concluzii

Deși învățământul prin intermediul resurselor web prezintă numeroase avantaje față de învățământul tradițional, putem afirma faptul că nu întotdeauna metodele de e-learning sunt cele mai eficiente. Este evident faptul că numărul utilizatorilor de resurse web este în ascensiune iar odată cu acestia și calitatea învățământului crește. Putem remarca de asemenea valențele benefice pe care internetul le are în predarea, învățarea sau

evaluarea disciplinelor școlare și faptul că nu mai există multe domenii în care resursele web să nu joace un rol fundamental în rezolvarea problemelor curente. Învățământul de tip e-learning câștigă teren în fața celui tradițional iar elevii aproape că asociază internetul cu un veritabil profesor

UN POM PENTRU O VIAȚĂ!

Prof. învă. preșcolar Mihaela BUNESCU
Școala Gimnazială *Nicolae Bălcescu*, Nicolae Bălcescu



Mediul înconjurător, așa cum ni se prezintă el astăzi, este, în mare parte, o creație a omului, dar el poate influența la rândul său, evoluția societății umane. Degradarea continuă a mediului înconjurător, care se petrece sub ochii noștri, este un element al unei „crize” de civilizație, care se datorează tocmai intervenției omului în natură. Pericolul este foarte mare, de aceea trebuie conștientizată necesitatea protecției sale, a ocrotirii vieții în cele mai variate forme ale sale, de la cele mai fragede vârste. În acest context, noi, educatoarele jucăm un rol important, deoarece nouă ne revine obligația de a-i învăța pe copii să înțeleagă și să iubească natura, să-i pătrundă tainele și să o protejeze, să urmărească formarea și dezvoltarea conștiinței ecologice a copiilor.

Copiii sunt cea mai mare resursă a oricărei culturi. În ceea ce privește educația mediului, aceștia sunt un grup foarte important deoarece sunt gestionarii și consumatorii

de mâi-ne ai resurselor naturale și de aceea se impune încă de la vârsta preșcolară educația ecologică.

Copiii trebuie să se apropie cu dragoste de natură și să învețe s-o ocrotească. Încă din grădiniță se pun bazele primelor cunoștințe, deprinderi, în ceea ce privește cunoașterea omului, a mediului înconjurător și a relației dintre aceștia, având convingerea că putem să trezim interesul copiilor pentru tot ce-i înconjură și să le formăm o atitudine pozitivă față de mediu.

Educația ecologică este un proces complex și de durată, care nu se încheie la sfârșitul unui ciclu de învățământ, iar realizarea lui se potrivește de la simplu și ușor, trecând progresiv la lucruri din ce în ce mai complexe.

În virtutea celor menționate mai sus mi-am propus să desfășor un proiect educațional „Un pom pentru o viață!”, care are ca obiectiv general realizarea prin învățare organizată a educației copiilor pentru păstrarea unui mediu mai curat și mai sănătos, pentru utilizarea rațională a resurselor naturale și menținerea echilibrului ecologic, în vederea conservării naturii pentru generațiile viitoare.

În cadrul desfășurării acestui proiect am avut ca obiective sprijinirea copiilor pentru a manifesta interes și curiozitate pentru cunoștințe din domeniul ecologiei, stimularea copilului pentru a derula activități cu caracter experimental și demonstrativ prin care să contribuie la păstrarea sănătății mediului în care trăiește (plantarea de pomi), însușirea unui comportament ecologic specific asigurării echilibrului dintre sănătatea individului, a societății și mediului și formarea unei atitudini pozitive față de mediul înconjurător, dar și creșterea implicării părinților și altor factori educaționali din cadrul comunității în activitatea grădiniței și în crearea unui mediu sigur și sănătos pentru toți.

Am început cu formarea la preșcolari a bunului obicei de a păstra curățenia în sala de clasă și acasă, de a nu călca în picioare iarba și

florile și voi continua cu acțiuni complexe de amenajare și întreținere a spațiilor verzi, de plan-tare de copaci, așa cum reiese și din acest proiect, când, împreună cu preșcolarii, am ieșit să facem acest lucru, care s-a dovedit a fi un exemplu po-zitiv, ce a implicat toții preșcolarii, după cum se poate vedea și din urmă-toarele poze.



Copiii și-au manifestat interesul față de activitatea propusă, dovedindu-se receptivi și dornici de a cunoaște cât mai multe lucruri despre acțiunea noastră.

Proiectul urmărește transformarea comportamentelor cotidiene ale copiilor în stiluri de viață ecologice, sănătoase și durabile prin întreținerea unui ambient curat. Am inițiat această acțiune de plantare de pomi, în primul rând pentru a crea un mic paradis lângă grădinița noastră, dar și pentru a îi responsabiliza pe cei mici, încă de la această vârstă, cu astfel de acțiuni, deoarece, consider că îi ajută la dezvoltarea responsabilizării față de mediul în care trăiesc, învățând și jucându-se deopotrivă.

Proiectul „Un pom pentru o viață!” este doar o rampă de întreținere a curiozității copiilor față de mediul înconjurător, care trebuie permanent menținută și transformată într-o puternică dorință de a afla mai mult și mai multe și de a înțelege ceea ce se întâmplă dincolo de aparențe. De aceea este necesar ca preșcolarii să fie ajutați să pătrundă în tainele naturii pentru a sesiza interdependența și cauzalitatea fenomenelor. Copiii trebuie să înțeleagă că natura înseamnă viitorul nostru,

iar a face ceva pentru salvarea naturii, atât de amenințată, înseamnă a contribui la fericirea omenirii.

MODELE EDUCAȚIONALE PROMOVATE DE PEDAGOGIA INTERACTIVĂ

Prof. Maria Magdalena CĂPĂȚÎNĂ
Școala Gimnazială Nr.4, Râmnicu Valcea

Lucrarea analizează aspecte semnificative, specifice predării și învățării interactive, din perspectiva optimizării performanței școlare. De-mersul științific întreprins în acest sens se înscrie în tendințele de dezvoltare ale didacticii din ultimele decenii. Interesul cercetătorilor manifestat de-a lungul timpului, privind strategiile activizante, participative, a fost determinant în conturarea unui tablou complex al abordării conceptuale privind instruirea interactivă. În acest context, am delimitat două metode fundamentale, „problematizarea” și „învățarea prin descoperire”, considerate ca fiind semnificative pentru o abordare interactivă a procesului de predare-învățare.

Abordarea modelelor educaționale promovate de pedagogia interactivă s-a făcut din două perspective, și anume din perspectiva re-considerării statutului elementelor triunghiului pedagogic. Elevul este privit prin prisma potențialului său și a capacității de a învăța, de a fi activ și de a deveni autonom. Cunoștințele sunt considerate pretext pentru construirea și dezvoltarea de noi achiziții de către elevii înșiși. Profesorul are rolul de a organiza situații de învățare, concepute ca pretexte pentru instaurarea de interacțiuni și de relații dinamice între elev și conținutul învățării. O altă perspectivă e cea a oportunității de analiză și reformare a naturii și conținutului experiențelor de învățare, a relațiilor profesor-elev, profesor-profesor, elev-elev, precum și a

conexiunilor necesare între școală, educație și experiențele reale de viață.

Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării. Strategiile didactice interactive au în vedere provocarea și susținerea învățării active în cadrul căreia, cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie. Se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare, stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor (abilități cognitive, afective, volitive, sociale). Solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerea colegilor, dezvoltând capacitățile autoevaluatice. Sunt strategii de interacțiune activă între participanții la activitate (elev-elev, elev-profesor).

Metodele active în educație sunt metode moderne, participative, punând accent pe colaborarea elevilor, fiind deci centrate pe elev, nu pe profesor și vizează dezvoltarea personală a elevului care, construind și descoperind cunoștințele, se construiește și se descoperă pe sine; acest dublu traseu orientat face posibilă inițierea, dar și inițiativa elevilor. Varianta dimensionată social a metodelor active este metoda învățării prin colaborare, prin munca în grupe clasa este transformată dintr-un grup amorf într-o colectivitate dinamică și coerentă.

În acest context se disting două metode fundamentale: *problematizarea și învățare prin descoperire*. Acestea sunt considerate și de literatura de specialitate ca fiind semnificative pentru o abordare interactivă a procesului

de predare-învățare. Din perspectiva valorizării potențialului interactiv al celor două metode, sunt abordate și alte metode, tehnici și procedee didactice.

Aceste metode acordă un spațiu larg inițiativei elevilor, fiind demersuri didactice interactive, nu pasive. Elevii vor corela ansamblul de cunoștințe teoretice cu capacitățile de a utiliza cunoștințele, exersându-și astfel competența umană fundamentală, și anume, competența de comunicare. Metodele active reclamă un număr mare de ore de pregătire din partea profesorului, eforturi de proiectare, eforturi de timp etc. În categoria metodelor activ-participative sunt incluse toate acele metode care provoacă o stare de învățare activă, o învățare care se bazează pe activitatea proprie. Sunt metodele care duc la formele active ale învățării, adică învățarea explorativă, învățare prin rezolvare de probleme, învățarea creativă; sunt metode care antrenează elevii în efectuarea unor activități de studiu independent, de muncă cu cartea, învățare prin cercetare, realizare de lucru-i practice, exerciții de creație. În continuare voi prezenta câteva dintre metodele ce pot fi folosite în cadrul orelor.

Metoda *termenii- cheie inițiali* este o tehnică menită să stimuleze elevii să-și reac-tualizeze unele dintre cunoștințele anterioare care au o anumită legătură cu tema/ subiectul lecției. Prin aceasta elevilor li se trezește interesul și sunt motivați pentru activitate, determinându-i să-și stabilească scopuri pentru investigația pe care urmează să o realizeze.

Metoda *brainstorming* sau *asaltul de idei* este un mod simplu și eficient de a genera idei noi, fiind cea mai răspândită tehnică de stimulare a creativității în condițiile activității în grup. Metoda *ciorchinelui* este o tehnică de predare- învățare care-i încurajează pe elevi să gândească liber și deschis. Metoda *mozaic* este o metodă prin care se promovează învățarea prin colaborare și cooperare între elevi, ea presupune ca elevii să

se ajute unii pe alții să învețe. Poate fi utilizată atunci când elevii citesc un text, as-cultă o prezentare sau realizează un studiu de grup, în orice do-meniu din curriculum și cu orice grupă de vârstă. Metoda *Știu/Vreau să știu/Am învățat* este o tehnică utilizată cu precădere în faza de evocare, dar și în cea de realizare a sensului, fiind o modalitate de conștientizare de către elevi a ceea ce știu sau cred că știu referitor la un subiect, o problemă și, totodată, a ceea ce nu știu și ar dori să știe/să învețe. Prin metode și tehnici adecvate, elevii învață noile cunoștințe, iar, în faza de realizare a sensului, ei inventariază noile idei asimilate pe care le notează în rubrica Am Învățat.

Metoda *cubului* este o tehnică de eficientizare a învățării prin care se evidențiază activitățile și operațiile de gândire care sunt implicate în învățarea unui conținut. Este o strategie de predare utilizată pentru studierea unei teme din perspective diferite, prin care se realizează implicarea elevilor în înțelegerea unui conținut informațional.

Folosirea metodelor active atât în predare, cât și în evaluare, pe lângă avantajele menționate mai sus, implică și alte elemente cum ar fi o mai bună organizare a timpului în cadrul orelor, o reșezare a mobilierului în cadrul sălii de clasă precum și implicarea elevilor, indiferent de nivelul de pregătire. Prin intermediul metodelor activ-participative, profesorul trebuie să fie capabil să creeze situații în care elevii să fie obligați să utilizeze o gamă vastă de procese și operații mintale, astfel încât aceștia să aibă posibilitatea de a folosi materialul predat pentru rezolvarea sarcinilor date. Metodele moderne sunt determinate de progresele înregistrate în știință, unele dintre acestea apropiindu-se de metodele de cercetare științifică, punându-l pe elev în situația de a dobândi printr-un efort propriu experiențe de învățare, altele dezvoltându-i anumite abilități, cum ar fi instruirea asistată de calculator.

Metodele de învățare centrate pe elev fac lecțiile interesante, sprijină elevii în înțele-

gerea conținuturilor pe care să fie capabili să le aplice în viața reală. Ele pot avea un impact puternic asupra elevilor datorită caracterului ludic și oferă alternative de învățare atractive.

Deci, utilizarea metodelor moderne în activitatea didactică are ca rezultat creșterea motivației pentru învățare și sunt foarte potrivite în cadrul unui proiect tematic pentru reactualizarea și sintetizarea cunoștințelor copiilor despre un subiect și o ordonare a informațiilor, permit completarea cunoștințelor cu altele noi despre o anumită temă; stimulează învățarea în perechi; educă toleranța și înțelegerea față de opinia celuilalt.

Bibliografie

[1] Breben S., Gongea E., *Metode interactive de grup*, Editura Arves, Craiova, 2002.

[2] Cerghit Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2004.

[3] Cristea Sorin, *Curriculum Pedagogic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.

PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

Prof. inv. primar Anelice CEAUȘOGLU

Prof. Gabriela Mihaela PERȚA

Școala Gimnazială Nr.4 Râmnicu Vâlcea

„După puțină practică, vei vedea că ideile benefice vor începe să curgă de la sine din supraconștient în mintea conștientă. Învață să înregistrezi sistematic aceste idei și să le aplici în practica ta zilnică.” (Herbert Harris)

Practica pedagogică este structurată pe două componente:

A. Componenta pedagogică;

B. Componenta complementară.

Componenta pedagogică presupune următoarele module:

- Proiectare și evaluare didactică (proiectare de lecții, unități tematice, abordare intra și interdisciplinară a conținuturilor,

simulări de activități educaționale, studii de caz, analiza unor înregistrări, elaborarea unor grile de observare și evaluare a lecțiilor).

- Practica observativă și de analiză a lecțiilor asistate, realizată de cursanții care sunt necalificați ca „învățător”- sunt absolvenți ai altor tipuri de licee decât cel pedagogic/ Școala Normală: asistența la lecții, interasistențe, aplicarea unor grile de observare și evaluare, participarea la activități școlare complementare - consilii profesoriale, activități metodice, ședințe cu părinții, cercuri și activități pe discipline sau arii curriculare, activități extrașcolare etc.

- Predare și autoanaliza/ autoevaluare a lecțiilor predate (proiectarea lecțiilor, susținerea, analiza/evaluarea acestora etc). Acest modul se adresează tuturor categoriilor de cursanți.

Proiectarea reprezintă acțiunea complexă de concepere anticipată, într-o viziune sistemică, a modelelor activității didactice în funcție de care vor fi îndeplinite la un nivel ridicat de competență și eficiență componentele procesului de învățământ, obiectivele, conținuturile, strategiile, evaluarea și în mod deosebit formele de activitate didactică.

Proiectarea didactică sau „designul organizațional” reprezintă un demers complex și sistematic de anticipare a desfășurării activității instructiv-educative. În funcție de orizontul de timp luat ca referință se disting două tipuri de proiectare didactică:

- Globală (concretizată în elaborarea planurilor de învățământ și a programelor școlare);

- Eșalonată (concretizată în proiectarea activității anuale/trimestriale sau a unei activități didactice);

De asemenea, putem realiza proiectarea didactică în funcție de anumite nivele ale proiectării care se circumscriu ultimului tip al proiectării – cea eșalonată. Nivelele proiectării presupun:

- Proiectarea anuală ce presupune

obiective generale și specifice urmărite prin predarea disciplinei; succesiunea unităților mari de conținut (capitole, teme); eșalonarea în timp (pe semestre); tipurile de activități (predare/ recapitulare/evaluare etc.)

- Proiectarea trimestrială presupune obiectivele pedagogice urmărite; conținutul (capitole, teme); repartizarea în timp (nr. de ore, dată); tehnologia instruirii (metode și mijloace); evaluarea

- Proiectarea unei activități didactice precizează obiectivele operaționale; unitățile de conținut; metodele și mijloacele de învățământ; modalitățile de evaluare.

Conceperea, organizarea și proiectarea didactică presupune anumite cerințe și reguli:

- a. Cunoașterea locului și importanței specifice disciplinei de învățământ în pregătirea elevilor în funcție de clasă;

- b. Cunoașterea conținutului programei analitice, a manualului și bibliografiei obligatorii și facultative a disciplinei de învățământ pentru fiecare capitol și tema ale lecției;

- c. Asigurarea relațiilor interdisciplinare;

- d. Stabilirea felului de activitate didactică (teoretică sau practică a formei de organizare a acestei activități);

- e. Elaborarea structurii specifice formei de organizare;

- f. Stabilirea competențelor, obiectivelor generale, didactice și operaționale;

- g. Stabilirea conținutului temei noi și a conținutului altor verigi ale lecției (reactualizarea, verificarea, activitatea independentă etc.);

- h. Stabilirea modului de desfășurare a activităților didactice, asigurând îmbinarea adecvată și judicioasă a muncii didactice frontale, cu muncă în echipa și muncă individuală independentă;

- i. Stabilirea timpului pentru fiecare etapă – secvență a lecției.

În întreaga activitate de concepere,

organizare, proiectare și desfășurare a lecțiilor lor este necesar să se aibă în vedere cunoașterea și aplicarea adecvată și creatoare a principiilor și strategiilor didactice, urmărindu-se obținerea unui nivel și performanțe calitative ridicate și o eficiență sporită în pregătirea elevilor.

Proiectarea lecției

Proiectarea activităților didactice cunoaște mai multe etape:

1. De ce? → definirea obiectivelor

2. Ce? → stabilirea conținuturilor

3. Cum și de ce? → stabilirea mijloacelor și elaborarea strategiilor

4. Feedback? → stabilirea tipurilor de evaluare

Integrarea tuturor elementelor și aspectelor lecției într-un tot unitar, privite în desfășurarea lor concretă, se obține prin elaborarea unui plan sau proiect de lecție. Vom putea spune astfel că proiectarea lecției de către profesor presupune o suită de acțiuni sau preocupări orientate în direcția prefigurării, prin descriere detaliată, în concordanță cu principiile și legitățile psiho-pedagogice, a întregului program de desfășurare a lecției.

Multiplele aspecte sau detalii pe care le incumbă un asemenea program ar putea fi grupate în jurul a trei elemente-cheie, formulate interogativ, la care profesorul trebuie să răspundă prin proiectul pe care îl elaborează: spre ce tind?, cum să ajung acolo?, cum voi ști când am ajuns? (R. Gagné, 1977).

„Spre ce tind?” sau ce obiective vom urmări în cadrul lecției. Este vorba de gama obiectivelor operaționale pe care elevii le vor dobândi în cadrul lecției. Formularea lor urmează să se facă astfel încât să poată fi identificate în comportamentul performativ al elevilor, respectiv în ceea ce ei cunosc și reușesc să facă.

Pentru această profesorul se va orienta după taxonomia obiectivelor operaționale. Proiectarea obiectivelor unei lecții este o operație complexă, ea presupunând cunoașterea rezultatelor obținute în lecțiile anterioare,

precum și a condițiilor concrete implicate în activitatea de învățare ce se va realiza în lecție (nivelul dezvoltării psihice, resursele materiale de care dispunem). O atenție deosebită trebuie acordată obiectivelor care, după cum am văzut, nu se obiectivează în manifestări comportamentale observabile și măsurabile. Ne gândim la asemenea obiective cum ar fi: formarea convingerilor, a atitudinilor, dezvoltarea creativității, a imaginației, declanșarea unor trăiri și sentimente etc. Cerință este că în limita posibilităților și aceste obiective să fie delimitate prin anumiți indicatori pentru a putea fi urmărite și înregistrate de către profesor. Obiectivele proiectate nu se prezintă în mod izolat, ele formează o adevărată constelație în cadrul căreia se pot delimita diverse categorii, principale (fundamentale) și secundare, informative și formative, obiective care se bazează pe cele învățate anterior și obiective inedite etc. Cunoașterea categoriei din care face parte un obiectiv sau altul este indispensabilă pentru proiectarea celorlalte elemente ale lecției.

„Cum să ajung acolo ?” sau ce tehnologie se va folosi pentru că elevii să atingă obiectivele propuse. Cu acest prilej se procedează la prefigurarea amănunțită a tot ceea ce va întreprinde profesorul pentru a-i conduce pe elevi spre materializarea țelurilor urmărite. Este vorba de organizarea conținutului informațional, de metodele, procedeele și mijloacele utilizate pentru transmiterea lui, de exercițiile folosite în acest scop; într-un cuvânt de totalitatea condițiilor externe și interne ale învățării implicate în realizare obiectivelor formulate. Organizarea conținutului constă în prelucrarea și ordonarea informațiilor în concordanță cu posibilitățile de asimilare ale elevilor și cerințele demersului didactic, propriu secvenței de instruire ce se parcurge. După aceea se proiectează strategia didactică pentru transmiterea lui.

„Cum voi fi când am ajuns” sau cum voi ști dacă au fost atinse obiectivele stabilite ? Răspunsul la această întrebare este posibil prin

informațiile care circulă prin argumentul conexiunii inverse. În acest sens vor trebui prefigurate instrumente și tehnici adecvate de înregistrare și măsurare a rezultatelor. Important este din punct de vedere didactic că intervalul dintre cele două blocuri ale procesului de învățământ, comandă și controlul, să fie cât mai redus. Că atare, conexiunea inversă urmează să se realizeze pe tot parcursul lecției, prin metode și procedee adecvate. Pentru această, odată cu formularea obiectivelor vom preciza itemii și indicatorii cu ajutorul cărora vom măsura cantitativ și calitativ rezultatele obținute.

Proiectarea apare în acest fel ca o prefigurare a radiografiei procesului de predare-învățare ce se derulează în cadrul lecției.

Bibliografie

[1] Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare, structuri, stiluri și strategii*, Iași, Editura Polirom, 2008;

[2] http://hiphi.ubbcluj.ro/studii/Public/File/cursuri/suporturi_conversie/Ghid-practica-pedagogica.pdf

[3] Cristea, S., *Studii de pedagogie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009;

[4] Oprea, C.-L., *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2009;

[5] Pânișoară, I., O., *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași, 2015;

PROFESORUL ÎN SOCIETATEA CUNOAȘTERII FACTOR DETERMINANT ÎN ÎNVĂȚĂMÂN- TULU EUROPEAN

Prof. Ana-Maria CIOBANU
Colegiul Energetic, Râmnicu Vâlcea

Educația pentru societatea cunoașterii reprezintă forma actuală a educației intelectuale, răspunsul educației la provocările societății cunoașterii. O societate în care cunoașterea are rolul determinant, dar nu este cunoaștere în sine ci pentru sine și pentru societate, în care cunoașterea este orientată valoric, este societatea cunoașterii. Orientarea valorică a cunoașterii se referă la selecția valorilor economice, politice, științifice, tehnice, culturale după criteriile stabilite de comunitățile respective potrivit intereselor comune, cu scopul propășirii societății în ansamblul ei. Astăzi, mai mult ca oricând, școala trebuie să devină o instituție formativă, în care primordiale sunt nevoile copilului și nu structuri rigide, la care acesta ar trebui să se adapteze.

Societatea cunoașterii reprezintă mult mai mult, deoarece asigură o diseminare fără precedent a cunoașterii către toți cetățenii prin mijloace noi, folosind cu prioritate Internetul, cartea electronică și metodele de învățare prin procedee electronice (e-learning), urmărește extinderea și aprofundarea cunoașterii științifice și a adevărului despre existență, este singurul mod prin care se va realiza o societate sustenabilă din punct de vedere ecologic și va fi o nouă etapă în cultură. Societatea cunoașterii asigură bazele unei viitoare societăți a conștiinței, a adevărului, moralității, creativității și spiritului.

Pentru realizarea societății cunoașterii s-au definit o serie de vectori (tehnologici și funcționali) care ar trebui introduși în acțiune într-o succesiune firească pentru posibilitățile țării noastre. Ceea ce trebuie urmărit este o îmbinare între societatea informațională și

elementele societății cunoașterii, imediat, fără parcurgerea succesivă a acestor etape, pentru o treptată transformare a celei dintâi în cea de a doua. Pentru aceasta, calea de urmat este aceea a urmării vectorilor tehnologici și funcționali care duc la societatea cunoașterii.

În cadrul societății cunoașterii au loc interacțiuni între diferite teorii științifice și teorii ale cunoașterii. Din punct de vedere al cercetării științifice are loc înlocuirea cercetării cantitative cu cercetarea calitativă, un demers de explorare și înțelegere a unei problematice sociale sau umane, în vederea construirii unei imagini complexe și holiste.

La nivelul curriculumului, noile abordări încearcă să rezolve armonizarea diferitelor tipuri de educație (formală, nonformală, cognitivă, intelectuală, noile educații, alter-nativele educaționale), scindarea și separarea disciplinelor (monodisciplinaritatea, pluridis-ciplinaritatea, interdisciplinaritatea și trans-disciplinaritatea), sinergia câmpurilor disciplinare.

Trecerea de la cunoașterea ca un ansamblu de cunoștințe, informații, date, la cunoaștere ca un ansamblu de competențe „a ști să faci/ să acționezi” determină o mutare de accent în educație, de la expunerea „ex-cathedra” la învățarea prin experiență/ prin practică, de la transmiterea și memorarea de informații, la formarea de abilități, capacități, competențe. Accesul la cunoaștere este un aspect esențial al unei societăți a cunoașterii.

Cadrele didactice și formatorii sunt actori-cheie în orice strategie ce are în vedere stimularea și dezvoltarea unei societăți și economii. Având în vedere rolul cadrelor didactice în societatea cunoașterii, se impune sprijinirea corespunzătoare a cadrelor didactice și formatorilor, definirea competențelor, incluzând aici competențe metodologice, competențe de comunicare și relaționare, competențe de evaluare a elevilor, competențe psiho-sociale, competențe tehnice și tehnologice precum și competențe de management al carierei. Apare nevoia formării

unor indivizi capabili, în primul rând, să analizeze situațiile concrete, noi, și să răspundă adecvat utilizând capacități de gândire logică, de rezolvare de probleme, de gândire critică, de gândire divergentă etc. Trebuie formate deprinderi de învățare continuă, capacități de adaptare la noile situații.

Rolul profesorului este de a crea situații de învățare în cadrul cărora elevul își conștientizează demersurile de învățare, rezultatele, neajunsurile și își perfecționează continuu activitățile de învățare; aceste abilități se educă, se învață, se exersează încă din primii ani de școală. Învățământul modern este centrat pe capacități și competențe; nu trebuie să abuzăm de memorie, dar trebuie să cerem o memorizare de tip logic. Scopul educației este dezvoltarea fiecărui individ pentru a-și putea valorifica potențialul propriu.

Școala trebuie să formeze competențe, nu doar să transmită informații. Așa cum nu poți stabili un traseu până nu definești clar punctul unde trebuie să ajungi, tot la fel nu poți stabili un curriculum, fără să stabilești clar competențele care trebuie formate și dezvoltate: competențe de comunicare în limba maternă și în una sau două limbi de circulație internațională; competențe fundamentale de matematică, științe și tehnologie; competențe digitale (de utilizare a tehnologiei informației pentru cunoaștere și rezolvarea de probleme); competențe axiologice sau de valorizare (necesare pentru participarea activă și responsabilă la viața socială); competențe pentru managementul vieții personale și al evoluției în carieră; competențe antreprenoriale; competențe de expresie culturală; competențe de a învăța pe tot parcursul vieții.

Curriculumul va fi derivat din aceste competențe, manualele vor fi evaluate în funcție de capacitatea lor de a promova aceste competențe, profesorii vor preda în funcție de măsura în care le dezvoltă, iar elevii în funcție de măsura în care au dobândit competențele menționate la niveluri specifice pentru fiecare

ciclu de studiu.

Astăzi, mai mult ca oricând, școala trebuie să devină o instituție formativă, în care primordiale sunt nevoile copilului și nu structuri rigide, la care acesta ar trebui să se adapteze.

Învățământul centrat pe elev, mai mult decât oricând, trebuie să devină realitate, și nu doar un concept frumos formulat, elevul să se dezvolte armonios, profesorul trebuie să ia în calcul o varietate de factori, pornind de la vârstă, abilități intelectuale, mediu familial, etnie, mediu social din care provine, înzestrarea sau nu cu nevoi speciale de învățare. Identificarea tuturor acestor particularități presupune o cunoaștere temeinică a elevilor cu care profesorul colaborează pentru a atinge multiple obiective, dintre care cel mai important trebuie să fie dezvoltarea armonioasă a copilului, atât din punct de vedere intelectual, cât și din punct de vedere moral. Foarte important este faptul că nu toți elevii au același ritm de învățare, respectiv același interes față de materia predată astfel că profesorul trebuie să identifice toate aceste nevoi și să încerce să-și adapteze strategiile astfel încât să acopere cât mai mult aceste nevoi. Transformarea școlii într-un mediu în care elevul se simte important și este încurajat în permanență pot transforma insuccesul școlar într-un fenomen izolat, și nu unul de masă.

Cercetările psihopedagogice contemporane au arătat că cea mai eficientă investiție a unei societăți este cea în educație, pentru a reuși să răspundă exigențelor societății. Dacă societatea contemporană este o societate a cunoașterii și a acțiunii eficiente, atunci școala este chemată să pregătească viitorii profesioniști pentru cunoaștere și acțiune eficientă.

Într-o societate a educației permanente ar trebui să domine eficiența, calitatea dar și conduita morală. Pentru aceasta ar trebui reconsiderat statutul științelor socio-umane pe care se sprijină civilizația și cultura. Imperativele educației viitoare, din perspectiva noului curriculum, sunt bine conturate, cu

proiecte generoase de ameliorare și armonizare a sistemului de învățământ cu dezideratele societății noastre.

Bibliografie

[1] Cerghit, I., *Metode de învățământ*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980 ;

[2] Cucoș, C. *Pedagogie*, ediția a II-a, revizuită și adăugată Editura Polirom, Iași, 2006;

[3] Dogaru-Ulieru, V., Drăghicescu, L., *Educație și dezvoltare profesională*, Fundația-Editura Scrisul Românesc, 2011;

ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ – O CALE SPRE ATENȚIA ELEVILOR

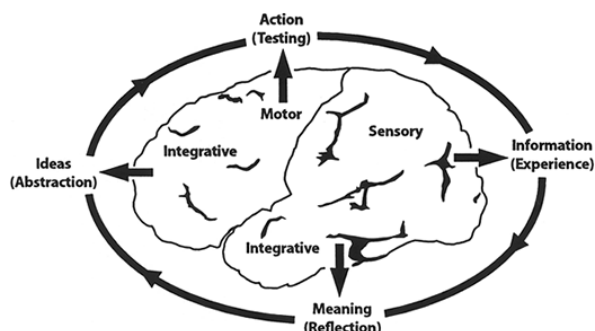
Prof. Maria CIOINICĂ

Liceul *Constantin Brâncoveanu* Horezu

James Zull spunea că învățarea este „arta schimbării creierului”. Care este metoda cea mai bună pentru o învățare eficientă? De-a lungul timpului au fost emise diferite teorii.

În a doua parte a secolului XX s-a dezvoltat o nouă ramură a biologiei, cunoscută și ca ansamblul științelor creierului. Această nouă știință studiază pe lângă anatomia, fiziologia și patologia creierului și legătura dintre structura și funcțiile creierului și psihologia cognitivă.

În 1984, David Kolb a pus în corelație structura cortexului cerebral așa cum l-a explicat James Zull, cu activitățile cognitive specifice realizate de creier. A obținut astfel următoarea schemă:



Pornind de la această schemă Kolb a dezvoltat o teorie a învățării care îi poartă numele. El susține că învățarea are loc într-un ciclu format din patru stagii, putând fi dezvoltate patru stiluri de învățare. Astfel, Kolb susține că procesul de învățare implică achiziție de concepte abstracte care pot fi aplicate în situații concrete. Astfel, învățarea poate fi declanșată de noi experiențe. „învățarea este procesul în care cunoașterea este creată prin transformarea experienței”. (D. Kolb, 1984).

Ciclul de învățare experiențială a lui Kolb conține următoarele stagii:

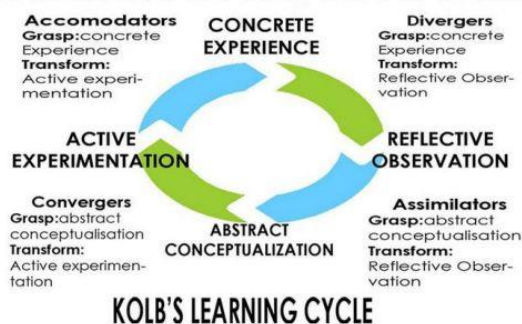
1. **Experiența concretă** – o nouă experiență sau situația este întâlnită sau o reinterpretare a unei experiențe existente.

2. **Observația reflexivă** – a unei noi experiențe. De o importanță particulară sunt orice inconsistențe între experiență și înțelegere.

3. **Conceptualizarea Abstractă** – Reflecția face loc pentru idei noi sau o modificare a unui concept abstract existent.

4. **Experimentarea Activă** – cel care învață le aplică în lumea din jurul lui pentru a vedea ce rezultă.

Învățarea eficientă este vizibilă atunci când o persoană progresează prin acest ciclu de patru stagii. De la (1) având o experiență concretă, urmată de (2) observație și reflecție asupra acelei experiențe, care duce la (3) formarea de concepte abstracte (analiză) și generalizări (concluzii) care apoi sunt (4) utilizate pentru a testa ipotezele în situații viitoare, rezultând noi experiențe



David Kolb (1974) vede învățarea ca

pe un proces integrat cu fiecare stagiul fiind reciproc susținut și care hrănește procesul din stagiul următor. Poți intra în proces în orice stagiul și să îl urmezi în secvențele lui logice.

Cu toate acestea, învățarea eficientă apare numai atunci când cel care învață este capabil să execute toate cele patru stagii ale modelului. De aceea nici un stagiul al ciclului nu este eficient ca o procedură de învățare de sine stătătoare.

Kolb explică că, oamenii diferiți preferă în mod natural un singur stil de învățare. Factori variați influențează preferința persoanei pentru acest stil. De exemplu, mediul social, experiențele educaționale sau structurile cognitive de bază ale individului.

Indiferent de ceea ce influențează alegerea stilului, stilul de învățare însăși este de fapt produsul a două perechi de variabile, sau a două alegeri separate pe care le facem, pe care Kolb le prezintă ca linii ale axelor, fiecare cu un mod conflictual la orice capăt:

O prezentare tipică a celor două continuumuri ale lui Kolb este că axa est-vest este denumită Continuum-ul de Procesare (cum abordăm o însărcinare). iar axa nord-sud este denumită Continuum-ul de Percepție (răspunsul nostru emoțional, sau cum gândim sau simțim despre asta).

Kolb consideră că nu putem opera în ambele variante situate pe o singură axă în același timp (de exemplu să gândim și să simțim). Stilul nostru de învățare este produsul unei alegeri pe care o facem între acestea două.

Este deseori mai ușor să vezi construcția stilurilor de învățare ale lui Kolb în termenii unei matrice de două câte două. Fiecare stil de învățare reprezintă o combinație a două stiluri preferate. Diagrama de asemenea ne arată terminologia utilizată de Kolb pentru cele patru stiluri de învățare: divergent, asimilator, convergent și adaptativ.

Teoria învățării a lui Kolb are implicații practice ce se regăsesc în două tipuri de învățare:

1. Învățarea experiențială - o învățare

în care subiectul este pus în situații cât mai reale de viață (sau chiar reale) din care va extrage învățături, concluzii personale pe baza unui proces facilitat de profesor/facilitator. Experiențele au legătură cu o anumită temă și pot fi organizate și structurate de către facilitator sau pot fi declanșate spontan, în contexte informale. În ambele situații, urmează un proces de adresare a unor întrebări deschise la care elevii răspund personal, în viziune proprie, la final extrăgând 1-2 concluzii sau învățăminte.

2. learning by doing – un proces de învățare în care elevii sunt puși în situația de a realiza singuri sau ușor ghidați anumite sarcini relevante pentru scopul și obiectivele de învățare; realizarea cu succes a sarcinii – care poate duce la realizarea unor produs final individual sau de grup – este o sursă de reflecție despre resursele personale, despre capacitățile proprii sau ale grupului și un spațiu de învățare, valorificând inclusiv eșecul sau greșelile de realizare a sarcinii.

Fluxul unei lecții care se desfășoară prin învățare experiențială ar putea avea următoarea structură:

1. Asigurarea tranziției la lecția de zi – captarea atenției elevilor. Prin stimularea motivației se asigură angajamentul voluntar al elevilor. În acest moment se pot folosi, în funcție de vârsta și specificul elevilor, o poveste, un concurs, o „vrajă”, o glumă, o fotografie, un film scurt, dar cu impact, carduri cu imagini sau mesaje emoționale.(5 min)

2. Utilizarea experienței elevilor – discuție facilitată cu elevii având ca punct de plecare preocupări, probleme curente, teme trecute sau actuale. (10 min)

3. Parte activă – o sarcină de realizat, un exercițiu pentru grup, un joc. (15 min).

4. Partea reflexivă – după încheierea sarcinii și raportarea rezultatelor, se vor formula întrebări care să îi ajute pe elevi în formularea propriilor concluzii. Întrebările vor aborda niveluri diferite de conștientizare: primele întrebări se vor axa pe realizarea sarcinii:

Cum a fost realizată? Care a fost nivelul de implicare? A fost o activitate plăcută, provocatoare? Care au fost obstacolele? Apoi între-bările vor viza nivelul de cunoștințe vizate: Ce ați învățat? Care au fost cunoștințele pe care le-ați aplicat? Ce ați descoperit? Ce ați descoperit despre voi? Dar despre colegi? Ultimul nivel va viza transferul cunoștințelor: ce veți face în viitor? Ce poți schimba la modul de lucru? Ce veți schimba în viitor?

Cum putem aplica o astfel de strategie la științe? Vom lua de exemplu lecția Apa, chimie clasa a VII-a

1. Asigurarea tranziției la lecția de zi – captarea atenției elevilor. Se poate începe cu prezentarea unui PPT cu imagini cu apă (un râu, o mare, o sticlă de apă îmbuteliată, un robinet care picură, un copil din Africa fără apă)

2. Utilizarea experienței elevilor – se poate face o discuție facilitată în care copiii calculează cantitatea de apă necesară zilnic într-o gospodărie. Apoi se identifică sursele de apă potabilă.

3. Parte activă – se analizează experimental apă potabilă, apă de râu și apa îmbuteliată și se extrag proprietățile fizice ale fiecărui tip de apă. (15 min).

4. Partea reflexivă – după analizarea modului în care s-a realizat experimentul (cât de dificil le-a fost, cum s-au împărțit rolurile în echipă, cum au comunicat se poate muta discuția spre modul în care trebuie eficientizat consumul de apă.

Folosirea unei astfel de metode, nu doar va activa un număr mai mare de elevi pe parcursul orei, dar va influența în mod pozitiv și modul în care elevii privesc orele de științe, în acest caz.

Bibliografie

[1] Eight important things to know about The Experiential Learning Cycle – Dr Alice Kolb & Professor David Kolb

[2] <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/eight-important-things-to-know-about-the-experiential-learning-cycle.pdf>

[3] A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice. – Jennifer Moon (2004)

[4] Experiential Learning: A New Approach – Linda Lewis & Carol Williams (1994)

[5] How People Learn by National Research Council editor John Bransford, National Research Council, 2000

[6] Zull, James. The Art of Changing the Brain.2002, Stylus: Virginia

MODELUL OFERIT DE ACTIVITĂȚILE PRACTICII PEDAGOGICE

Prof. Daniela CÎRSTINA
Școala Gimnazială Ionești

Sistemul educațional mondial a fost testat de evenimente deosebite, teste pe care, așa cum era de așteptat, doar unele state le-au trecut. Acesta este un semnal de alarmă pe care realitatea îl oferă omenirii, în general, și sistemelor educaționale de pretutindeni, în particular. Pornind de la aceste considerente, este clar faptul că se simte nevoia de a se promova intens modele inovatoare, activități noi de practică pedagogică, modele care să ajute învățământul să depășească orice impas în care s-ar putea găsi la un moment dat.

Sistemului educațional românesc nu îi lipsesc modelele, după cum s-a demonstrat în ultimii ani, acesta preluând din cele străine, pe care a încercat să le impună, mai mult sau mai puțin adaptate, specificului național. Cu toate acestea, evenimentele desfășurate în ultimele luni ale anului în curs, 2020, au demonstrat că sistemul național românesc nu este pregătit pentru a face față unui proces de instruire desfășurat strict în mediul on-line, nici din punct de vedere tehnic, nici din punct de vedere profesional. De aceea, se remarcă necesitatea unei comunicări intense între modele educaționale europene și nu numai, și

nu doar o preluare de-a gata a unor modele care, de altfel, nu s-au dovedit nici ele pe deplin eficiente în situația de criză pe care a traversat-o anul școlar 2019-2020 și pe care încă o traversează. De aceea, activitățile de practică pedagogică sunt esențiale pentru dezvoltarea optimă a sistemelor educaționale de pretutindeni. Activitățile de practică pedagogică oferă șansa ca acestea să fie discutate, să fie analizate de comun acord, să fie adaptate, să prezinte o sferă largă de aplicabilitate, dascălii sau viitorii dascăli având oportunitatea de a observa unii de la alții, de a trage concluzii asupra a ceea ce ar putea ajuta la dezvoltarea unui sistem educațional ce pare încă ancorat în trecut. Practica educațională nu ar trebui să funcționeze ca o modalitate de a impune sau de a critica un anumit model ce este pus sub lupă, ci este un proces ce oferă celor interesați posibilitatea de a găsi noi modalități de lucru, modalități care se cer, la rândul lor, adaptate realității sociale în care se vor aplica. Trebuie înțeles faptul că niciun model, indiferent de cât de productiv s-a dovedit la un moment dat, nu este eficient pretutindeni, ci se cere adaptat, raportat la mediul în care este aplicat. Plecând de la aceste considerente, activitățile de practică pedagogică au scopul clar de a oferi exemple de bune practici, idei, direcții de lucru, puncte de plecare, nu de a da șansa unor anumiți specialiști de a promova idei care nu țin cont de realitate, idei care nu pot fi puse în aplicare sau doar de a critica modelele care nu li se par potrivite. Din aceste exemple trebuie luat doar ceea ce consideră fiecare că este bun și că se poate raporta la o anumită clasă, la un anumit nivel de vârstă. Într-o perioadă în care realitatea oferă noi provocări, este nevoie de colaborare și de comunicare pentru a găsi acele căi pe care să se meargă înspre o reușită care să asigure respectarea dreptului la educație al tuturor celor implicați în procesul de instruire. Procesul de instruire on-line a rămas, de-a lungul timpului, o perspectivă, un plan de viitor, ce a trebuit impus încă înainte de a fi

dezvoltat, un plan de lucru ce nu acoperea toate sferile de interes ale celor implicați în procesul de instruire. Într-o societate românească în care peste un sfert din populație trăiește în sărăcie, asigurarea unei tehnologii care să permită accesul fiecărui copil din țară la procesul de instruire on-line, este destul de dificilă și impune colaborarea diferitelor instituții ale statului și nu numai. De asemenea, modelele străine s-au dovedit ineficiente pentru a fi aplicate sistemului educațional românesc din cauza realității sociale ce nu permite luarea unor măsuri eficiente prin care să se respecte egalitatea în drepturi a tuturor copiilor implicați în procesul de instruire. În aceste condiții, exemplele de bune practici, activitățile de practică pedagogică oferă o imagine de ansamblu a ceea ce trebuie făcut într-o anumită situație, oferă un plan de lucru ce se poate aplica, dar care se poate adapta.

Încă o dată s-a demonstrat faptul că este nevoie de o schimbare a sistemului educațional românesc. Dacă până acum câteva luni, elevilor le era reproșat că stau prea mult pe telefoane, pe calculatoare, pe internet, realitatea ne-a demonstrat tuturor adulților că noi nu suntem cei adaptați și că tinerii sunt cei care se raportează la progres, la evoluție. Elevii de azi nu se aseamănă cu nimic cu cei de ieri și fiecare generație se adaptează societății în care trăiește. De aceea, cunoașterea tehnologiei moderne de către generațiile tinere s-a dovedit eficientă pentru a se putea continua procesul de instruire în varianta on-line. Acum s-a dovedit mai mult ca oricând că este nevoie de colaborare foarte strânsă între generații, de schimb de experiență, de comunicare permanentă.

Bibliografie

[1] Caron, G., *Cum să susținem copilul în funcție de temperamentul său*, Editura DPH, 2009;

[2] Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006;

[3] Cerghit, I., Neacșu, I., Negruț-Dobridor, I., *Prelegeri pedagogice*, Editura

METODA ÎNVĂȚĂRII ACTIVE ÎN GRUP

**Prof. inv. primar Lavinia-Elena
CUMPĂNĂȘOIU**
Liceul *Preda Buzescu* Berbești

Învățarea are în mod cert, pe lângă latura individuală, personală, și o parte socială. Ca urmare, învățarea înseamnă și relația cu valorile produse sau prezente în conduita altor subiecți. Forma obișnuită de învățare în grup este *conversația*. Ea ne permite accesul la gândurile altor subiecți, o mai bună înțelegere a propriilor idei, realizarea a noi conexiuni, înțelegerea unor moduri de gândire diferite față de opiniile noastre. Aceste sunt elemente importante, însă învățarea autentică în grup sau în echipă implică sesizarea conștientă a unor avantaje și punct-cheie. Între acestea sunt de menționat:

- Definirea naturii problemei ce trebuie rezolvată;
- Apariția de noi idei, noi cunoștințe, noi abilități și tehnici de rezolvare a unei probleme;
- Formularea unor noi idei, soluții, rezol-vări;
- Propunerea și verificarea de noi ipoteze;
- Dezvoltarea de competențe comunica-ționale, de noi sensuri ale acțiunii de abordare a unei realități;
- Dezvoltarea de noi capacități explica-tive, de utilizabilitatea a celor studiate;
- Cunoașterea unor lucrări cărora nu le acordăm atenția cuvenită, care capătă valențe și indici de interes crescut;
- Sesizarea unor posibile erori, greșeli, opțiuni incorecte, confuzii, riscuri, inadvertențe;

- Recuperarea unor rămăneri în urmă – legate de cunoaștere, relaționări, explicații;

- Trăirea unor stări psihologice pozitive ca urmare a constatării că și alții întâmpină aceleași probleme sau au o viziune similară;

- Se pot crea relații de prietenie, de atașament față de un grup, față de o viziune nouă.

Învățarea prin practică participativă într-un grup, cum mai este numită „reprezintă „o metodă creativă de rezolvare de probleme care face ca fiecare membru al unui grup să fie activ”, fiind prezente sau create noi atitudini, competențe științifice și competențe relaționale.

În acest caz, grupul se constituie ca un laborator ideal de învățare participativă. Caracteristicile acestei metode, uneori forma de învățare sunt:

- Se naște din nevoile și problemele membrilor grupului;
- Exploatează cunoștințele experiența și competențele fiecărui membru al grupului;
- Generează la fiecare participant starea de învățare și nevoia de un formator;
- Face apel la activitățile concrete din viața obișnuită, ceea ce permite participanților să învețe prin acțiune;
- Învățarea se produce într-un loc și într-un cadru unde participanții se simt confortabil.

Avantajele învățării participative în grup pot fi prezentate astfel:

- Oferă fiecărui participant o perspectivă mai bună asupra situației și o mai bună înțelegere a acestuia;
- Se realizează o mai bună apreciere a propriilor valori, atitudini competențe și cunoștințe;
- Permite fiecărui participant își descopere potențialul, abilitățile și capacitățile;
- Permite fiecărui coparticipant să formeze experiențe pozitive în rezolvarea de probleme, dezvoltă încrederea în sine în

puterea eului colectiv.

Grupul, ca realitate psihosocială:

- Orientează discuțiile, structurează dezbaterile și asigură o mai bună rezumarea ideilor și propuneri făcute;

- Generează noi întrebări, sunt de ază opinii, expune opinii și puncte de vedere;

- Oferă timp pentru a se exprima opinii, ale asculta și evalua pe cele ale celorlalți;

- Stimulează formularea de idei constructive;

- Validează metode concrete eficiente participative.

În derularea acestei metode esențiale sunt următoarele etape operaționale :

a) Pregătirea. În principal aceasta cere suplețe în reunirea grupului într-o ședință comună, alegerea subiectului se află în relație cu o anumite nevoie sau cu o problemă care devine comună în conștiința grupului.

b) Derularea activității în grupe. În această etapă se dau explicații, se cer participanților evidență privind experiența, urmărind reacțiile lor la diferite solicitări. Se evaluează calitatea răspunsurilor și progresele în realizarea obiectivelor învățării.

c) Finalizarea ședinței de învățare în grup. Definiții sunt evaluarea calității produselor învățării, claritatea exprimării, participarea fiecărui membru, precizarea mentorului care s-au dovedit a fi eficiente.

Temeiurile de constituire a unei baze teoretice ale acestei metode sunt: cunoașterea, activitatea personală, grupul este cooperativ în rolul de facilitator al conduitei participative unui subiect, activitatea implică și valori privind termene limitate, prioritare fiind scopurile și interesele grupului, forma consacrată a metodei cunoaște și valori ale autoexperienței cu rol de ghidare, de monitorizare sau moderare, de agent catalitic, creatoare de urgență psihică. Principii acționale semnificative: similare metode experimentale, cu concentrare pe muncă în grup, focalizare pe „cunoașterea” activă și mai

ales pe acțiuni pe „cum să faci bine”, reduce din riscul erorilor personale, al greșelilor ascunse, al disonanțelor care tulbură echilibrul formativ, memorizarea este facilitată de: schimbare, uneori neanticipată, activitate susținută energetic de motivația altora, descoperirea personală este probabil întărită de contextul stimulator asigurat de grup.

În planul tehnologiei pedagogice, frecvente ca metodă sau procedee devin următoarele: studiul de caz, simularea, jocul de rol, portofoliu, proiectul de grup .

Rețeaua de comunicare și calitatea demersului pedagogic se definesc prin: planul, dispozitivele și logistica acțiunii de învățare, divizarea grupului în mai multe subgrupe, instruirea fiecărui subgrup este necesară, organizarea fiind liberă, pe baze psihologice reciproce, cadrul didactic se află la dispoziția fiecărui subgrup cu o ofertă de informații complementare, de evaluare a progreselor sau a rezultatelor, controlul prin observarea fiecărui subgrup cere focalizare pe reguli de securizare, reglarea și autoreglarea nivelului de funcționare a fiecărui subgrup devin importante în economia factorilor de eficiență și eficacitate și activitatea de fond a activității grupului are premise calitative.

Bibliografie

[1] Cerghit, I., *Metode de învățământ* (ed. a II-a). Editura Polirom. București, 2006

[2] Dumitru, D., *Cui este frică de gândirea critică?* Programe educaționale integrate și gândirea critică, Editura Universității, București, 2013;

[3] Neacșu, Ioan *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes* Editura Polirom Iasi, 2015.

COMPETENȚA „A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI” – CATEGORIE EMERGENTĂ ȘI IDENTITARĂ ÎN UNIUNEA EUROPEANĂ

**Prof. Teodor Sorin CUMPĂNĂȘOIU –
director**

Liceul *Preda Buzescu* Berbești

În setul complex al competențelor – cheie nominalizat și recomandat de către Consiliul și Parlamentul Europei (Education Council, 2006), definind scopul dezvoltării personale, inserția profesională și incluziunea socială optimă, a învățat să înveți ocupă un loc central, o condiție necesară, nu suficientă însă în formarea personalității integrale a studentului, viitor specialist într-un anumit domeniu al societății cunoașterii.

Competența „a învățat să înveți” reprezintă în sens larg: puterea + abilitatea de:

- A penetra mai multe forme ale cunoașterii și acțiuni umane;
- A perseverat diferențiat în efortul de a învăța continuu;
- A organizat progresiv și eficace propria învățare;
- A manageria economic timpul, schimbările structurale ale psihismul lui uman și colectiv-informațional;
- A conștientiza și manageria inteligent procesul și nevoile proprii de învățare;
- A indentifica oportunitățile de performare a obiectivelor proprii, de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes;
- A știi să cauți și să utilizez metodele de orientare și consiliere nu învățarea academică;
- A aplica și transfera cunoștințele și abilitățile într-o varietate de situații și contexte de învățare;
- A fi motivat pozitiv, a avea încredere în sinele autorități intelectuale în procesele de autotransformare și de ameliorare a

stilurilor epistemologice și de viață.

Noul concept al competenței „a învățat să înveți” analizat și în literatura română și străină include cel puțin cinci dimensiuni controlabile:

- a) Cognitive, semnificative fiind:
 - Cunoașterea propriilor procese cognitive;
 - Identificarea conținutului de studiat;
 - Folosirea de reguli, proceduri și testare a acestora;
 - Utilizarea de instrumente și practici pozitive.
 - b) Emoțional – afectivă și motivațională, statut ce încorporează relevant:
 - Motivația proînvățare;
 - Strategiile de control emoțional;
 - Orientarea spre atitudini de schimbare pozitivă;
 - Stima de sine și Eul școlar puternic;
 - Suport motivațional intrinsec – învățare motivată cu nuclee metacognitive;
 - Rezolvarea de probleme;
 - Sarcini de automonitorizare;
 - Acuratețe în abordarea alte obiective, pe competențe.
 - c) Încrederea în valoarea strategiilor metacognitive semnificând:
 - Autoreglare și auto control;
 - Reflectarea conștient al responsabilității personale;
 - Programarea și evaluarea autocunoașterii.
 - d) Spirit ludic – imaginativ, creativ inovativ;
 - e) Complementaritate cu valorile inteligenței psihomotrice.
- De aici nevoia unei examinări mai atente acestui concept actual, definitiv și corelativ integrat noi paradigme a modularitate curriculare. Mai întâi, ce reprezintă conceptul de cunoștință care sunt principalele categorii și prin ce se disting ele. Cunoștințele reprezintă dimensiunea esențială cu conținuturilor

instruirii. Paradigma curriculumului re pozi ționează cunoștințele în cadrul „triadei conținuturilor” după următorul model pedagogic:

1. Atitudini cognitive față de cunoaștere, susținute afectiv, motivațional, caracterial;

2. Strategii cognitive destinate rezolvării de probleme și situații- problemă;

3. Cunoștințe teoretice, metodologice, unele de natură metacognitivă.

Această re pozi ționare presupune procesarea lor pedagogică în raport cu opțiunile metodologice asumate la nivel atitudinal și strategic. Explozia informațională solicită prelucra-rea permanentă a cunoștințelor în vederea selec-tării și stocării celor de bază, cu valoare metodo-logică și practică superioară.

Simplificând valorile exercițiului analitic, în special pe dimensiunea rezultativă, putem aprecia că avem următoarele categorii de cunoștințe:

- Conceptuale – idei, conținuturi, discursuri; acestor unități li se adaugă descriptorii despre cum funcționează sau operează, plus condiții în care sunt utilizate;

- Condiționale: unitate plus cunoaștere, posibil de a fi aplicată;

- Declarative: informații factuale, adesea cunoscute ca o cunoaștere a lui „ce”;

- Procedurale: de tip cum, procesuale, de rutină, algoritmice semi algoritmice semieuristic;

- Integrative, transversale, nonspecifice unui monodomeniu al cunoașterii;

- Explicative - care ghidează înțelegerea, lămuresc și orientează interacțiunile subiectului cu lumea analizând cunoaștere: cunoașterea este / devine obiectul gândirii, al reflecției

- De fundamentare epistemologică: sinteză a ceea ce un subiect cunoaște, având ca sinonime cunoștințe de bază, experiențiale, preexistente, unele chiar ce țin de backgroun-

dul personal;

- Despre sine: vizează persoana ca subiect care gândește, care învață, care experimentează, care are putere autodeterminativă asupra evoluțiilor proiectelor personale;

- Socioculturale: atitudini, cunoștințe și concepție despre lume, despre cum interacționează omul ca membru al unui grup sau unei comunități sau culturi;

- Cognitive, metacognitive și (auto) reglatorii ale nivelului cunoașterii publice, explicite;

- Strategic – inovative: cunoștințe, abilități sau procese care construiesc, produc sau redefinesc investiția în efortul, planul, achizițiile și utilizarea cunoștințelor într-o perspectivă mai largă;

- Consensuale, tacite, în cenzurate, acceptate prin consens nedeclarat de comunitatea experților;

- Sarcini formulate ca cerințe cumulative, analizabile, cognitive, skills sau de altă natură care se cere a fi realizate prioritar;

- Subiecte complementare, neconvenționale: unitate între cunoștințe prioritare plus conținutul complementare diverse, divergente, chiar circulare, reiterative.

Bibliografie

[1] Neacșu, Ioan, *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes*, Editura Polirom, Iasi, 2015;

[2] Cerghit, I. *Metode de învățământ* ediția a II-a, Editura Polirom București, 2006;

[3] Dumitru, D., *Cui este frică de gândirea critică?* Programe educaționale integrate și gândirea critică, Editura Universității, București, 2013

NOI TENDINȚE ÎN EDUCAȚIE

Prof. Monica-Adriana DĂNCĂU
Școala Gimnazială *Anton Pann* Râmnicu
Vâlcea

Dacă analizăm evoluția conceptului de evaluare școlară, observăm o dinamică a schimbărilor pe care a suferit-o acest concept. Inițial evaluarea era privită ca o acțiune de măsurare a intrărilor în sistemul de formare, ca o activitate de examinare și notare. Ulterior, accentul s-a deplasat pe evaluarea competențelor evaluatorilor și evaluaților, iar în ultima perioadă, în care ne aflăm și noi astăzi, evaluarea este privită ca un proces complex de emitere de judecăți de valoare asupra procesului și produsului învățării în scopul îmbunătățirii performanțelor elevilor. De asemenea se poate discuta și despre o diversificare a obiectului evaluării. La început achizițiile școlare supuse evaluării constau în cunoștințe, apoi s-a făcut tranziția de la cunoștințe spre capacități, pentru ca, treptat, să se ajungă la evaluarea unor produse creative, valori și atitudini. Dar cea mai radicală schimbare este aceea a evaluării competențelor educaționale văzute ca un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini dezvoltate prin învățare. Putem vorbi despre „evaluare modernă” doar în ultimele două decenii, când accentul a fost pus pe evaluarea ca parte integrantă a învățării și nu ca un proces separat, când evaluarea a apreciat rezultatele pozitive ale elevului, nu doar a subliniat performanțele negative, când evaluarea a trecut de la funcția informativă la cea formativă și formatoare, când evaluarea acoperă atât domenii cognitive cât și pe cele afective și psihomotorii ale învățării școlare și se ocupă atât de rezultatele școlare cât și de predare și învățare pe care le implică. Pentru ca evaluarea să fie cu adevărat în folosul copilului și să-l ajute să-și construiască viitorul, sunt necesare consolidarea și dezvoltarea binomului

„evaluare tradițională- evaluare modernă”, pentru că ele coexistă în spațiul școlar și pot fi puse în slujba unei învățări eficiente. Teoria și metodologia evaluării au suferit o serie de schimbări de optică, astfel încât se discută despre o nouă paradigmă care presupune înlocuirea termenului de „evaluare” cu acela de „activitate evaluativă”. Din această sintagmă se poate înțelege deplasarea accentului de la evaluarea ca instrument de măsurare și control, la evaluarea privită ca un ansamblu de acțiuni, de procese cognitive ale elevului care favorizează autoreglarea și autorefecția în învățare. Din perspectiva acestor idei, evaluarea trebuie să devină dinamică și să contureze tot mai explicit sintagma exprimată de specialiști referitoare la complexitatea procesului de evaluare școlară ca fiind „învățarea asistată de evaluare”. Evaluarea modernă ne îndeamnă să ținem cont în practica pedagogică de câteva principii-ancoră :

- Presupune, în cea mai mare parte, măsurare și aprecierea rezultatelor;
- Se realizează în vederea adoptării unor decizii și a unor măsuri ameliorative, de corectare a neajunsurilor din procesul instructiv-educativ;
- Pune accent pe emiterea unor judecăți de valoare;
- Acordă preponderență funcției educativ – formative a evaluării;
- Acoperă, atât domeniile cognitive, cât și pe cele afective și psihomotorii ale învățării școlare;
- Se ocupă atât de rezultatele școlare, cât și de procesele de predare și învățare alături de care formează un trinom al instruirii;
- Dezvoltă tot timpul o funcție de feed-back, atât pentru profesor, cât și pentru elev;
- Informează și atenționează, în multe situații, personalul didactic asupra punctelor tari și punctelor slabe ale eforturilor depuse, asupra eficienței activității didactice;
- Își asumă un rol activ, de trans-

formare continuă a proceselor de predare și de învățare, de intervenție formativă;

- Evaluarea devine un mijloc de comunicare de informații referitoare la predare și învățare, dar și la întregul proces didactic;

- Solicită o diversificare a tehnicilor și metodelor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete;

- Centrează evaluarea pe rezultatele pozitive – constructiviste;

- Elevul are un rol important în realizarea evaluării, în punerea în practică a strategiilor și a metodelor de evaluare;

- Oferă transparență în utilizarea multor metode, prin cunoașterea și aplicarea lor, dar și prin consultarea elevului în multe situații evaluative etc.

În România, reforma evaluării elevilor din învățământul primar are drept scop schimbarea completă a sistemului existent și nu doar simpla revizuire sau îmbunătățire a acestuia. S-a trecut astfel de la evaluarea cantitativă, realizată aproape în exclusivitate în funcție de experiența cadrelor didactice și de percepția lor asupra nivelului de pregătire al elevilor, la evaluarea calitativă, care are la bază criteriul unitar, la nivel național – descriptorii de performanță – ce sporesc considerabil obiectivitatea evaluării, dar oferă, în același timp elevilor și părinților informații relevante despre nivelul de pregătire la care au ajuns. În ultimii cinci ani, reforma în învățământul românesc a vizat coborârea pragului școlarității de la 7 la 6 ani, modernizarea programelor școlare prin introducerea conceptului predării integrate a noțiunilor și urmărirea formării de competențe generale și specifice pe care să le dobândească elevul la finalul unui ciclu de instruire sau a unui an școlar. Prin deplasarea atenției evaluatorului de la „ceea ce știe elevul” la „ceea ce știe el să facă” și, mai ales, „la felul cum procedează pentru a fi performant și pentru a obține succese” a determinat adoptarea unor noi metode de evaluare care să aprecieze și să

valorizeze competențele elevilor. Este și motivul pentru care profesorii sunt din ce în ce mai preocupați pentru găsirea unor metode alternative, moderne, complementare celor clasice, care să determine un plus de obiectivitate în valorizarea competențelor elevilor și să evalueze, cât mai just, performanțele acestora. Metodele alternative de evaluare educațională (portofoliul, eseul, studiul de caz, investigația etc.) așa cum menționează însăși denumirea lor, sunt „o alternativă” la cele clasice (probe orale, scrise sau practice). Adeseori metodele alternative sunt considerate moderne, aici termenul „modern” având conotația de ceva diferit față de ceea ce este considerat „clasic”. Prin urmare vom folosi pe parcursul lucrării expresiile: „metode alternative de evaluare educațională”, „metode moderne de evaluare educațională” și /sau „metode complementare de evaluare educațională”, ca fiind cvasi-sinonime, ca desemnând aproximativ aceeași realitate. „Modern” nu are semnificația de ceva mai bun decât „clasic”, ci, mai degrabă, de ceva nou, diferit de ceea ce este considerat a fi clasic și o „alternativă”, o „complementaritate” la metodele clasice. Metodele alternative / moderne nu sunt, prin ele însele, nici mai bune, nici mai rele decât cele clasice / tradiționale, ci, mai degrabă, reprezintă o altă modalitate de a evalua rezultatele învățării elevilor, diferită de cea consacrată, dar aflată în raport de interdependență și complementaritate cu modalitatea clasică, arhicunoscută și practică.

În consecință, trebuie acordată o atenție deosebită tuturor componentelor evaluării pentru ca aceasta să fie parte integrantă din procesul de învățare, să capete caracter formativ și să ofere un feed-back permanent asupra acțiunii educaționale în raport cu intențiile proiectate.

Bibliografie

[1] Ausubel, D., Robison, F., *Învățarea școlară, O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și

Pedagogică, București, 1981.

[2] Bruner, I., *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.

[3] Cerghit, I., *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.

[4] Dancsuly, A., Ionescu, M., Radu, I., Salade, D., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979

IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ

Prof. Liudmila-Elena DIACONU
Școala Gimnazială *Take Ionescu* Râmnicu
Vâlcea

Nu cu mult timp în urmă am avut ocazia să fiu solicitată de o fostă elevă de-a mea să o ajut într-un demers al ei. Este vorba de Alexandra Mihaela Cristea, absolventă a Școlii Gimnaziale *Take Ionescu* în anul 2007, a Colegiului Național *Mircea cel Bătrân* – secția bilingv engleză (urmând astfel o pasiune formată în școala generală) și a Facultății de Litere Sibiu 2014 cu master în domeniul limbi străine obținut în 2016. A profesat în domeniu timp de 8 luni la Grădinița "Principesa Maria" Lespezi, Rm. Vâlcea, dar chemarea ei a fost către predarea limbii engleze la școală, acolo simțind și aflându-și împlinirea deplină în ciuda tuturor dificultăților de a intra în sistem ca tânăr absolvent pe o catedră întregă.

De ce exemplul ei este unul foarte potrivit temei noastre? Pentru că ea a venit din proprie inițiativă la mine, fosta ei profesoară din gimnaziu, acum vreo trei ani, pentru a se pregăti suplimentar pentru cariera sufletului ei, aceea de dascăl. M-a rugat să asiste la câteva ore ale mele la diverse clase, într-un cadru informal, și apoi să și predea cu titlu de antrenament în scopul de a se familiariza cu provocările acestei meserii, cu copii dintr-o

categorie de vârstă diferită de cea la care profesase deja și să se simtă pregătită din punct de vedere pedagogic pentru această nouă etapă a evoluției ei în domeniul educației. În același timp, mi-a solicitat sprijinul și în ceea ce privește pregătirea teoretică pentru examenul de titularizare, ea parcurgând astfel mai multe culegeri de gramatică și de metodică a predării limbii engleze, pe care i le-am împrumutat cu drag. Am consiliat-o, de asemenea, asupra modului de redactare a planurilor de lecție necesare susținerii activității la clasă cât și examenelor specifice etapelor de formare profesională din domeniul educației.

Am remarcat la ea o foarte bună pregătire teoretică, dar mai ales o pasiune reală pentru meseria de dascăl, ea îndeplinindu-și sarcinile de lucru autoimpuse cu o aplecare deosebită pentru particularitățile personalității copiilor de vârstă mică, reușind să se apropie foarte mult de ei, ca și când ar fi fost profesoara lor dintotdeauna.

Copiii au îndrăgit-o de la bun început pentru energia, spontaneitatea, empatia și diversitatea activităților pregătite de ea. Pot spune că am putut învăța și eu de la ea pentru că mi-au plăcut activitățile pe care le-a desfășurat mai ales la clasele mici, copiii fiind atrași spre învățarea limbii engleze de personalitatea ei captivantă, de materialele alese de ea pentru a fi folosite la clasă și de metodele alese de ea pentru a face noțiunile noi cât mai ușor de învățat și cât mai atractive.

Alexandra a trecut examenul de titularizare, ea profesând acum la 3 școli, toate din mediul rural. Cu toate acestea, pasiunea ei pentru meseria de dascăl a rămas neclintită (în condițiile în care poate alte persoane ar fi făcut demult pasul înapoi nu în ultimul rând din cauza remunerației modeste a unui profesor debutant), ea făcându-și cu mult drag și sârguință datoria la catedră și demonstrând prin atitudinea și perseverența ei dragostea pentru copii și pentru formarea lor ca oameni cunoscători ai limbii engleze. Din punctul meu de vedere, locul ei cu siguranță este la catedră

și i-aș fi acordat oricând nota 10 dacă aș fi avut ocazia.

Din această experiență pot desprinde câteva concluzii: în primul rând aș menționa faptul că activitățile de practică pedagogică desfășurate în timpul facultății sunt rareori suficiente în a pregăti un tânăr cadru didactic pentru realitățile și provocările reale ale meseriei, lucru pe care l-am constatat și eu la rândul meu. În ceea ce mă privește, am făcut practică pedagogică la o școală bună din București, dar acele câteva ore ghidate de un cadru didactic cu experiență sunt departe de a te pregăti real pentru ceea ce urmează, lucru care face ca începutul efectiv al activității didactice să fie aproape invariabil greu și cu diverse dificultăți de diferite naturi. În cazul Alexandrei, ea a avut parte de câteva ore de predare la o școală de centru cu copii cel mai adesea interesați de învățare și dezvoltare personală, urmând apoi să se confrunte cu realitățile uneori deprimante ale vieții și predării din mediul rural. O altă concluzie pe care aș menționa-o este faptul că nu întotdeauna tinerii doritori să intre în sistem sunt încurajați și integrați corespunzător în școlile unde sunt repartizați să își desfășoare activitatea. Se confruntă de multe ori cu reticență din partea elevilor, familiilor acestora și direcțiunilor din unitățile de învățământ respective în fața dorinței profesorilor de a desfășura o activitate cât mai eficientă, cu lipsa materialelor didactice necesare (uneori chiar manuale școlare), cu învățământ alternativ acolo unde sunt puțini copii pe nivelul de studiu. Ei se văd astfel nevoiți să îi „câștige” pe micii învățăcei de partea lor și de partea beneficiilor învățării.

Aș încuraja efectuarea unei practici pedagogice mai ample, în mai multe unități de învățare diferite pentru tinerii aspiranți la meseria de cadru didactic, un stagiul de formare mai îndelungat pe lângă un profesor cu mai mulți ani de experiență și încurajarea tinerilor valoroși să intre în sistem. Este soluția pentru a ne asigura că sistemul de educație din

România are un viitor cel puțin pe măsura trecutului și prezentului acestuia, pentru ca și copiii copiilor noștri să aibă parte de cadre didactice pasionante și bine pregătite teoretic și emoțional pentru provocările specifice acestei meserii.

PRACTICA PEDAGOGICĂ, O NECESITATE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EUROPEAN

Prof. înv. primar Elena Ramona UDREA
Prof. înv. primar Maria-Mirela
DUMITRESCU
Școala Gimnazială *Anton Pann* Râmnicu
Vâlcea

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

Profesionalizarea constituie procesul formării unui cumul de capacități și competențe într-un domeniu pe baza asimilării unui ansamblu de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat de un model al profesiei ce urmează a fi pusă în practică

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 ultimul an 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.

Practica pedagogică este poate cel mai important element din formarea oricărui formator de oameni, de personalități puternice, capabile să se adapteze cu ușurință în toate domeniile vieții. De aceea, cu fiecare lecție pe ținută, atât practicantul, cât și elevul dobândesc mai multă încredere în sine, intră în pielea personajului și sunt din ce în ce mai conștienți de importanța unui demers pedagogic bine pregătit și mai ales de valoarea omului talentat ce apare în viața fiecărui copil curios care începe să cunoască lumea ghidat de profesorul sau.

Într-o primă etapă, de început a practicii, se va realiza primul contact cu realitățile unităților școlare și se va asigura cunoașterea tuturor elementelor teoretice și a instrumentelor necesare pentru trecerea la efectuarea propriu-zisă a activităților practice (structura școlii, elemente de cultură organizațională). Apoi, va urma practica observatorie, 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 (tipuri de lecții, activități educative școlare și extra-școlare în cadrul fișelor de observare pe care le vei completa); cunoașterea și analiza documentelor curriculare (planuri de învățământ, programe școlare, planificări calendaristice orientative, proiecte ale unităților de învățare, proiecte didactice, ghiduri metodologice, manuale școlare etc.); catalog, orar etc.

După ce practicantul s-a familiarizat cu școala, cu profesorul îndrumător (tutore) și a observat deja cum se desfășoară două-trei lecții, urmează faza de proiectare didactică, concretizată în realizarea următoarelor documente școlare: planificarea calendaristică, proiectarea unei unități de învățare, proiectarea principalelor tipuri de lecții; stabilirea, în timp util, a datelor necesare acțiunilor de proiectare,

identificarea obiectivelor cadru/ competențelor generale/ unităților de competență și a obiectivelor de referință/competențe specifice/rezultatelor învățării, diagnoza nivelului de pregătire a elevilor, ca premisă în formularea obiectivelor operaționale ale lecției.

Dacă a trecut cu bine și de această etapă (pentru că știa deja cum se face și acum doar și-a reamintit), va trece la desfășurarea efectivă a lecțiilor de probă, a lecțiilor finale și a activităților extracurriculare, care presupun construirea de demersuri didactice bazate pe adoptarea de strategii didactice adecvate conținuturilor și finalităților educaționale urmărite; integrarea acțiunilor evaluative în funcție de celelalte componente ale procesului didactic; exersarea capacităților de stimulare a creativității, motivației, interesului elevilor prin intermediul interacțiunilor și comunicării educaționale.

Chiar dacă practicantul este mulțumit de cum „a ieșit” lecția, de prestația avută în fața elevilor, trebuie să deschidă larg urechile la feedback-ul primit. După fiecare lecție predată, ideal ar fi să întrebe profesorul îndrumător cum i s-a părut lecția susținută și să accepte și aspectele negative ale feedback-ului său deoarece îl vor ajuta să devină un profesor mai bun.

INFORMATICA ȘI CREATIVITATEA

Prof. Doina Mariana DINCĂ

Colegiul Național *Octav Onicescu*, București

Creativitatea este un *proces* mental și social care implică generarea unor idei sau concepte noi, sau noi asocieri ale minții creative între idei sau concepte existente. Cu alte cuvinte, creativitatea este capacitate de a crea, de a produce valori. Creativitatea este un concept multidimensional și se poate manifesta în

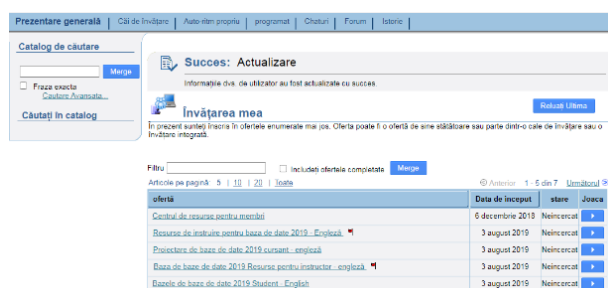
multiple domenii.

Conceptul de creativitate poate fi definit din perspectiva unor discipline diferite: psihologie, științe cognitive, arte, inteligență artificială s.a.

Introducerea, cu eficiență și creativitate a noilor tehnologii informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare conduce la creșterea motivației învățării prin aplicarea cunoștințelor teoretice în situații practice (cum se întâmplă în cazul simulărilor on-line) cât și la creșterea auto-eficacității prin specificarea criteriilor succesului și asigurarea feedback-ului prin utilizarea unor softuri sau platforme educaționale.



Am pornit, în demersul meu didactic, cu ideea ca dacă un cadru didactic este motivat, presupune ca și elevii săi vor fi motivați. Astfel, am descoperit ca noi, cadrele didactice și elevii, avem posibilitatea de a interacționa în timp real, video sau nu, cu ajutorul platformelor educaționale. La modul **general, o platformă educațională** permite predarea, învățarea și evaluarea unui anumit conținut științific; de asemenea, elevii pot accesa materiale în format digital, prezentări ale unor conținuturi, produse media, teste sau chestionare online.



Un exemplu de platformă educațională este **platforma Oracle, care completează programa școlară pentru clasa a**

XII-a, la disciplina Informatică, cu modulele Baze de date și Sisteme de gestiune a bazelor de date Oracle-SQL.

Activitatea de instruire, pe platforma Oracle, propune formarea cu eficiență și creativitate a unor competențe digitale și următoarele valori și atitudini: exprimarea unui mod de gândire creativ în structurarea și rezolvarea problemelor, conștientizarea impactului social, economic și moral al disciplinelor informatice, formarea obișnuințelor de a recurge la concepte și metode informatice de tip algoritmic specifice în abordarea unei varietăți de probleme, manifestarea unor atitudini favorabile față de știință și de cunoaștere în general, manifestarea inițiativei și disponibilității de a aborda sarcini variate.

Modulul „Database Design and Programming with SQL” propune concepte generale de programare și tehnologii de baze de date, utilizate în acest moment de majoritatea companiilor din domeniul tehnologiei informației. **Suportul de curs accesat on-line de fiecare elev este bine structurat, informațiile teoretice sunt organizate într-o ordine secvențială și logică fiind în-soțite de aplicații interactive.**

Elementele noi în structurarea materialului de studiu și în modalitățile de interacțiune sunt introduse treptat. Activitatea de predare-învățarea este orientată pe probleme: analiza unor situații practice (generale sau specifice unui anumit domeniu), identificarea fluxului informațional, elaborarea unui model algoritmic de rezolvare, implementarea algoritmilor într-un limbaj de programare. Suportul de curs urmărește maximizarea gradului de angajare a elevului în procesul de instruire cu ajutorul profesorului. Evaluarea se realizează cu ajutorul calculatorului ceea ce permite adaptarea învățământului la cerințele fiecărui elev, la ritmul de muncă, la aptitudinile intelectuale și la nivelul său de cunoștințe. Spre deosebire de metodele de evaluare tradiționale, testarea cu ajutorul calculatorului nu este subiectivă, economisește

timpul și efortul profesorului, crește încrederea elevului în obiectivitatea profesorului. La sfârșitul fiecărei secțiuni a cursului există un test de verificare a cunoștințelor legate de tema studiată. Elevul marchează răspunsurile pe care le consideră corecte și apoi are posibilitatea de a vedea imediat dacă răspunsurile date au fost sau nu cele corecte, realizându-se astfel, feedback-ul învățării.

Păstrarea ritmului de învățare pe parcursul modulului și susținerea examenelor parțiale și finale cu descrierea clară și exactă a cerințelor de promovare, impun susținerea motivației elevilor, constant, prin metode și tehnici psihopedagogice speciale.

Bibliografie

- [1] <https://ro.wikipedia.org/wiki/Creativitate>
- [2] Carmen Popescu, Manual de Informatică pentru clasa a XII-a (Oracle), Editura L&S Info-mat, București, 2011, p. 11-34
- [3] Manual on line <http://academy.oracle.com>
- [4] Programe școlare Informatică clasa a XII-a ciclul superior al liceului Filiera teoretică, profil real, specializările: Matematică-informatică, Matematică-informatică intensiv informatică Filiera vocațională, profil militar, specializările: Matematică-informatică, Matematică informatică intensiv informatică, București, 2009, pp. 3- 10

ÎNVĂȚAREA ASISTATĂ DE CALCULATOR ÎN ACTIVITĂȚILE PREȘCOLARILOR

**Prof. inv. preșcolar Elena Ramona
DINICA**

Grădinița cu Program Normal Colonie
Râmnicu Vâlcea

O amplasare deosebită a luat informatică în sistemul de învățământ, dovadă că

aproape nu există unitate de învățământ care să nu fie dotată cu calculatoare mai performante sau mai puțin performante. În grădinița unde lucrez, dezvoltarea tehnologiei informației a avut un ecou pozitiv, manifestat prin preocuparea educatoarelor pentru pregătirea profesională în domeniul utilizării calculatorului și pentru dotarea cu calculatoare. În demersul de pregătire au pornit de la faptul că, alături de mijloacele didactice clasice, calculatorul este un instrument didactic ce poate fi folosit în scopul eficientizării tuturor activităților din grădiniță.

Calculatorul face parte din spațiul socio-cultural al copilului alături de televizor, cărți, reviste, ziare, afișe, firme luminoase; toate acestea „bombardează” spațiul vizual al copilului, îi influențează limbajul și comunicarea non-verbală, îl pun în situația de a găsi rapid soluții, de a se orienta și adapta la o lume în care informația circulă rapid, iar schimbarea este accelerată. De aceea, ne-am propus să fim organizatorii experiențelor cognitive și de exprimare care îl introduc pe copil în lumea oferită de programele de calculator, ținând seama și de mediul educațional din care provin copiii (unii beneficiind de calculator în familie, alții nu) și încercând prin aceste activități să oferim dreptul copiilor la șanse egale de educație, indiferent de mediul din care ei provin.

Calculatorul a devenit un mijloc prin care s-a îmbunătățit simțitor eficiența unor activități folosite în vederea pregătirii preșcolarelor pentru școală. Principalele aspecte ce vizează trecerea spre învățarea școlară, sunt legate de realizarea obiectivelor privind educarea limbajului și a comunicării orale (cu aspectele fonetic, lexical și gramatical) precum și educarea comunicării scrise prin pregătirea pentru scris-citit alături de cunoștințele matematice și cele de cunoaștere a mediului, am considerat că mai ales în cadrul acestor activități este necesară integrarea calculatorului. Utilizez calculatorul în toate etapele activității zilnice: activități comune,

jocuri și activități alese, activități complementare, dimineața sau după-masă.

Învățarea asistată de calculator am folosit-o în două ipostaze:

a) Când am utilizat calculatorul ca mijloc demonstrativ în fața copiilor pentru: a ilustra un element din natură (obiect, fenomen), a intui imaginea unor simboluri (cifre, litere, semne de circulație), a ilustra o situație problematică, a derula un șir de imagini, etc.

b) Când copilul este utilizatorul, el comunică direct cu acesta prin intermediul tastaturii, folosind literele, cifrele, simbolurile și tastele de comandă.

Jocurile de tip labirint l-au ajutat pe copil să folosească tastele de deplasare stângadreapta, sus-jos, să-și dezvolte și îmbunătățească viteza de reacție, coordonarea oculomotorie, dar și spiritul de competiție, motivația voluntară, capacitatea de acțiune individuală. Am observat o îmbunătățire a capacității de concentrare a atenției, creșterea stabilității în acțiune chiar și la unii copii care dovedesc în alte activități o slabă capacitate de concentrare a atenției.

O modalitate de învățare a cifrelor și literelor a fost de a colora un spațiu împărțit în forme dispuse neuniform marcate cu un număr de cerușe (liniute, puncte), cifre sau litere. Copiii trebuie să respecte codul dat pentru a obține în final un desen care se ascunde în spațiile astfel marcate. Sarcina didactică este să coloreze respectând codul dat, de exemplu cu roșu căsuțele care au cinci cerușe, cu galben cele cu două cerușe, cu verde cele cu un ceruș, etc. sau să coloreze numai spațiile marcate cu cifrele sau literele date. Copiii sunt dornici să găsească toate căsuțele marcate identic și să vadă ce imagine se ascunde în spațiile date. Dacă se lucrează cu grupuri mici aflate în competiție, fiecare copil trebuie să marcheze colorând cât mai repede numai spațiile care-i revin dezvoltându-li-se astfel spiritul de competiție, rapiditatea în rezolvarea sarcinilor, concentrare sporită a atenției spiritul

de observație, capacitatea de muncă în echipă.

Avantajele folosirii calculatorului constau în faptul că stimulează dezvoltarea proceselor psihice în primul rând a gândirii logice, prin stabilirea de raționamente transductive-analogice, îi ajută să-și însușească algoritmi simpli și le dezvoltă capacitatea de preluare și rezolvare a sarcinii în timp foarte scurt.

Dezvoltarea spiritului de observație și a fineții percepției, este determinată de necesitatea analizării rapide a imaginii de pe monitor și de dorința de a învinge greutățile, acest lucru du-când mai apoi la stimularea formării motivației interne a învățării.

Copiii își pot consolida cunoștințele legate de mărimea obiectelor și gruparea după acest criteriu – programul joc, îi cere copilului să analizeze imaginea de pe ecran (imagini cu animale), să compare mărimea animalelor prin alăturare vizuală și apoi să claseze pe rând fiecare animal în grupa corespunzătoare măririi. Deoarece imaginile individuale se prezintă pe rând de aceeași mărime copilul trebuie să facă apel fie la imaginea de ansamblu care i se prezintă când greșește, fie la cunoștințele dobândite anterior. Jocul se desfășoară interactiv, calculatorul sfătuiește pe cel ce se joacă să se gândească bine și îl încurajează să încerce din nou dacă a greșit. Corectitudinea răspunsului este răsplătită cu strigăte de bucurie, aplauze și onomatopeele animalului „mulțumit” că a fost clasificat corect în grupa cerută. O altă variantă a aceluiași joc, îi cere copilului ca după ce a văzut pe ecran formele geometrice: pătrat, dreptunghi, triunghi, cerc să le găsească „ascunse” în imaginea dată etc.

În activitățile desfășurate cu copiii, în care am folosit ca metodă învățarea asistată de calculator, am simțit nevoia unui soft educațional adecvat în limba română precum și posibilitatea utilizării programelor și jocurilor în mod legal.

Fără a pleda pentru folosirea exagerată a timpului pe care îl petrece copilul în grădiniță în fața computerului, nu putem să nu remarcăm

faptul că „a doua alfabetizare” trebuie să înceapă de la vârstele timpurii, copilul societății noastre trebuie să se înscrie în tendința generală spre învățarea permanentă și educatoarele sunt primii dascăli care pedalând pe legătura afectivă în relația educat-educator pot să atingă acele resorturi ale personalității copiilor care să-i „poarte” din lumea jocului, ca activitate specifică acestei vârste, spre cea a jocului prin care copilul nu numai că dobândește cunoștințe, dar și „învață să învețe”.

Bibliografie

- [1] M. Vlada, „*Informatică. Windows, Word, Excel, Internet*”, Editura U B. 2001;
- [2] Silvia Curteanu, “*PC Ghid de utilizare*”, Editura Polirom, București, 2001;
- [3] Smaranda-Maria Cioflica, Bogdan Iliescu, *Prietenul meu, calculatorul” (Ghid de utilizare pentru preșcolari)*, Editura Tehno-Art, Petroșani, 2003.

FOLOSIREA TEHNOLOGIEI ȘI PLATFORMELOR EDUCAȚIONALE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ

Prof. Daniela - Eugenia DINU

Scoala Gimnazială Rusănești, Fântâțești

Practica pedagogică este cea care ne definește ca și dascăli. Lucrul practic este cel de care elevii își vor aduce aminte cel mai bine, de aceea este imperativ să ne perfecționăm continuu pentru a oferi un act educațional de calitate, modern, centrat pe elev și adecvat particularităților de vârstă, așteptărilor și trăirilor elevilor, și bineînțeles, ale părinților.

Vremurile s-au schimbat radical, totul este tehnologizat, de aceea este obligatorie introducerea tehnologiei în cadrul actului educațional. Consider că integrarea elevului în spațiul virtual al tehnologiei moderne de la o vârstă cât mai fragedă, în concordanță cu societatea în care trăim, este vitală, aceasta

oferindu-i posibilitatea să beneficieze de accesul la informație, fapt care, pe termen lung, va conta enorm la dezvoltarea acestuia ca individ al societății și la formarea sa profesională.

Existența unui laborator de informatică complet dotat și utilat va asigura, de asemenea, cadrelor didactice, posibilitatea de a crea contexte de învățare moderne, adaptate noului curriculum, dar în același timp atractive pentru elevi. Acest lucru va duce, pe termen mediu și lung, la creșterea motivației elevilor pentru procesul de învățare. Aici aș aminti și, totodată, aș recomanda cadrelor didactice folosirea platformei Kahoot, platformă pe care copiii pot susține teste pe orice materie. La finalul testului cadrul didactic poate genera un raport unde vizualizează rezultatele fiecărui elev în parte și clasamentul.

O altă platformă pe care o folosesc la clasă este Wordwall. Aici se pot crea teste și exerciții sub diferite forme. La învățământul primar le recomand pe cele sub formă de joc, iar la gimnaziu avem itemi tip grilă, potrivire de litere pentru a forma cuvinte, rebusuri, etc.

Din experiența proprie, pot să spun că de când folosesc la clasă aceste platforme, motivația copiilor pentru învățare a crescut considerabil și, implicit, rezultatele acestora la învățatură. Un alt avantaj al folosirii tehnologiei la clasă este dezvoltarea abilităților digitale. De asemenea, comunicarea este mult mai bună, elevii relaționează mai mult, schimbă păreri, se ajută unii pe alții, învață unii de la alții.

Perioada de autoizolare mi-a demonstrat încă o dată importanța folosirii tehnologiei la clasă și, da, chiar se pot face ore minunate și în mediul online.

Consider că un mediu educativ modern, la standarde de calitate, va ușura trecerea din mediul școlar la viața profesională, sporind gradul de adaptabilitate la un nou mediu și de creare de noi valori pentru societate. Vă las mai jos câteva link-uri unde se găsesc tutoriale pentru folosirea acestor platforme precum și o imagine de la clasă.

Bibliografie

- [1] <https://www.youtube.com/watch?v=iJWR2zail9o>
- [2] <https://www.youtube.com/watch?v=lueJQUJuZx4>
- [3] <https://www.youtube.com/watch?v=tgxGdlqBcuA>
- [4] <https://www.youtube.com/watch?v=puZPMtLZqoM>



PRACTICA PEDAGOGICĂ, MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PRACTICE SPECIFICE CARIEREI DIDACTICE

Prof. învă. primar Nicuța Aura DOGARU
Colegiul Național de Informatică *Matei*
Basarab Râmnicu Vâlcea

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, în legătură cu această aspirație, îmbunătățirea imaginii publice a profesiei de cadru didactic.

În cadrul departamentelor practica

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

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

Două deschideri au fost explorate ulterior. Prima, cea a practicii didactice care a dus la apariția taxonomiilor, iar a doua, care pornea de la recunoașterea faptului că procesele intelectuale sunt reale și testabile ducând astfel la știința cogniției.

Inițial, taxonomiile au urmărit o clasificare a scopurilor, mai exact o clasificare a comportamentelor, deoarece s-a constatat că aceste comportamente sunt foarte variate și imposibil de catalogat în perspectiva pur behavioristă. Cea mai semnificativă clasificare formală a comportamentelor aparține lui B. S. Bloom, care elaborează o întreagă teorie publicată în lucrarea „Taxonomiile obiectivelor pedagogice” (1956). În concepția lui Bloom, taxonomia este un sistem de clasificare a scopurilor, care respectă o regulă specială și anume aceea a ordinii reale. Această ordine reală se traduce printr-o anumită

ierarhie a scopurilor. Simplele comportamente ale celor care învață constituie baza unora de ordin mai înalt, iar acestea vor constitui, la rândul lor, temelia unora și mai înalte.

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

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

Bibliografie

- [1] ***, CNC – Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare, - aria curriculară – Tehnologii.
- [2] Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1999
- [3] Ezechil L., Dănescu E., *Caiet de practică pedagogică*, (NIVEL II), Ed. Paralela 45, Seria Științele educației, Pitești. 2009;
- [4] Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca. 1995

L'IMPORTANCE DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DANS LA CLASSE DE FLE

Prof. Simona Cristina DOROBANȚU
Colegiul Național de Informatică *Matei Basarab*, Râmnicu Vâlcea

La formation des futurs enseignants de français nécessite à la fois une formation théorique et une formation pratique. La formation théorique vise à acquérir des connaissances générales, des connaissances spécialisées et pédagogiques, qu'on retrouve dans les informations de psychologie, pédagogie, sociologie, mais aussi dans l'enseignement de la langue française, informations fréquemment utilisées en classe. La formation pratique des futurs enseignants passe par la pratique pédagogique, aspect essentiel de la formation des étudiants qui développe leurs compétences et leurs habiletés d'enseigner le français.

➤ **DEVOIRS DES ÉTUDIANTS PENDANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE:**

- [1] Se familiariser avec l'école et la manière de mener à bien le processus éducatif;
- [2] Étudier le curriculum, le curriculum et les manuels alternatifs;
- [3] Mettre à jour leurs connaissances précédemment assimilées concernant l'organisation méthodique de la leçon et les documents scolaires;
- [4] Participer à l'assistance des cours de démonstration donnés par les tuteurs;
- [5] Établir les formulaires sur la base de ces observations;
- [6] Participer à l'analyse des leçons de démonstration;
- [7] Élaborer les projets didactiques en tenant compte des exigences imposées;
- [8] Auto-évaluer les leçons enseignées;
- [9] Présenter pour correction les

projets didactiques des leçons à donner aux tuteurs et aux coordinateurs de pratique;

[10] Participer à l'évaluation des leçons données par d'autres collègues du groupe;

[11] Compléter le dossier psychopédagogique d'un des élèves d'une classe;



Faire le portfolio de pratique à la fin de chaque semestre à l'aide des pièces réalisées jusque-là;

Être un exemple pour les camarades de classe et les élèves de l'école où ils exercent leur pratique d'enseignement;



La relation dynamique, ouverte et constructive qu'ils établiront dans la pratique pédagogique avec le tuteur, le méthodologiste, le chef de la commission méthodique, le directeur de l'établissement d'enseignement et avec d'autres personnes compétentes est la clé du succès!

Sitographie:

[1] <https://dppd.uvt.ro/practica-pedagogica/>

JOCUL DIDACTIC MIJLOC DE DEZVOLTARE A COMUNICĂRII ORALE LA CLASA I

Prof. înv. primar Ionela DRĂGHICESCU
Școala Gimnazială *Anton Pann* Râmnicu
Vâlcea

Omul își însușește treptat din fragedă copilărie limba poporului în mijlocul căruia trăiește, limba pe care o vorbesc cei din jurul său și o folosește în relațiile sale cu ceilalți. Grija pentru educarea limbajului la copii, pentru însușirea regulilor limbii și îmbogățirea vocabularului trebuie să constituie o preocupare permanentă a părinților și a dascălilor.

La vârsta școlară mică, când raporturile copiilor cu realitatea înconjurătoare sunt mai complexe, formele și conținutul comunicării devin mai ample și mai variate, iar limbajul se dezvoltă și progresează, învățatoarei îi revine nobila sarcină de a organiza și sprijini experiențele de limbaj ale fiecărui copil, în funcție de ritmul său de dezvoltare.

Forma de trecere de la joc la învățatură sunt jocurile didactice, acestea având un loc bine definit în planul de învățământ. Jocul didactic îmbină într-un tot unitar și armonios atât sarcini și funcții specifice jocului cât și sarcini și funcții specifice învățării. Au drept scop, pe de o parte, instruirea copiilor într-un anumit domeniu al cunoașterii, iar pe de altă parte, sporirea interesei pentru activitatea respectivă, care facilitează atingerea scopului formativ-educativ.

Jocul didactic împreună cu celelalte mijloace de dezvoltare a vorbirii, poate aduce o contribuție deosebită sub următoarele aspecte:

✓ Pronunțarea clară și corectă a tuturor sunetelor ce intră în componența cuvintelor;

✓ Corectarea pronunției greșite a unor

sunete și cuvinte;

✓ Clarificarea și precizarea noțiunilor de mare circulație legate de activitatea școlară;

✓ Îmbogățirea vocabularului cu noi noțiuni și îndeosebi cu termeni specifici învățării citit-scrisului.

a) În afară de jocurile didactice prin care se fixează și se precizează și se activează limbajul copiilor, am organizat și jocuri speciale, care îi ajută la îmbunătățirea pronunției unor consoane mai greu de rostite, ca de exemplu: jocurile „*Spune cum facem?*” pentru pronunția corectă a consoanelor c, n, h, r; „*Ce faci Andrei?*” pentru pronunția corectă a consoanelor r, s, ș, t, ț, cât și a unor grupuri de consoane. De asemenea am organizat jocuri în care copiii trebuie să recunoască și să numească sunetul inițial din cuvântul pronunțat oral; așa este jocul: „*Cu ce sunet începe cuvântul?*” să recunoască și să numească sunetele din interiorul cuvântului pronunțat; jocul „*Ce e bine și ce e rău*”, „*Îndreaptă greșeala*”.

b) Jocurile didactice își aduc o contribuție deosebită atât la corectarea pronunției greșite a unor sunete și cuvinte cât și la utilizarea de către copii a unor sunete și cuvinte noi în contexte adecvate. Astfel copiii sunt obișnuiți să manifeste inițiativă în comunicarea orală, să alcătuiască propoziții simple și dezvoltate, să utilizeze corect formele de singular și plural, de exemplu: „*Eu zic una, tu zici multe*”; „*Răspunde repede și bine*”; „*Spune mai departe*”.

c) Jocurile didactice destinate educării, comunicării orale îi ajută pe copii să ia parte la discuții în mici grupuri informale, să discute cu colegii și învățătoarea, să întrebe și să răspundă la întrebări, să ia parte la activitățile de învățare în grup, să sugereze ce este de făcut mai departe în joc. Exemplu: „*Spune mai departe*”, „*Spune cum este bine*”, „*Găsește cuvintele potrivite*”.

d) Pentru îmbogățirea vocabularului cu noțiuni noi și îndeosebi cu termeni specifici

atât scrisului am organizat jocuri didactice din care copiii au înțeles diferențele dintre desen și scris, au legat cuvântul oral de imagini și de cuvântul scris alăturat. Cu alte cuvinte prin desfășurarea acestor jocuri am dezvoltat interesul copiilor pentru citit, capacitatea de a înțelege și transmite intenții, gânduri, semnificații mijlocite de limbajul scris.

Exemplu: „*Jocul perechilor*”, „*Ghi-cește la ce m-am gândit*”

e) Un alt aspect important pe care l-am urmărit în cadrul jocurilor didactice este de a îmbogăți și activa vocabularul cu noi cuvinte pe care ei să le utilizeze în comunicarea orală. De asemenea trebuie urmărit felul în care copii au alcătuit propoziții cu cuvinte noi și dacă conștientizează sensul acestora. „*Completează propoziția*”, „*Telefonul*”, „*Cine știe mai multe?*”

Jocul didactic este activitatea ce mai firească, corespunzând cerințelor de dezvoltare a copilului, tendințelor lui de a fi în contact cu adulții și cu alți copii, de a percepe activ, de a înțelege și a oglindi lumea înconjurătoare, dorinței lui de a-și exprima gândurile.

Valoarea educativă a jocului didactic se manifestă nu numai în efectele salutare de dezvoltare a intelectualului școlarului mic, ci și în influența comportamentului copilului, în primul rând, prin intermediul regulilor.

De aceea, jocul didactic ca mijloc de dezvoltare a comunicării orale își atinge obiectivele propuse în măsura în care limbajul folosit de învățătoare constituie un model permanent pentru copii.

Bibliografie:

[1] Chateau, Jean, *Copilul și jocul*” Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967

[2] Jurcău, N., coord., *Psihologia educației*, E.U.T., Pres Cluj-Napoca, 2001

ROLUL PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR STUDENȚILOR

Prof. Florinela-Elena DRĂGHICI
Școala Gimnazială *Nicolae Bălcescu*

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)

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

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 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.

Practica pedagogică este poate cel mai important element din formarea mea ca viitor formator de oameni, de personalități puternici-

ce, capabile să se adapteze cu ușurință în toate domeniile vieții. De aceea cu fiecare lecție pe care o țin, simt că dobândesc mai multă încredere în mine, îmi intru în personaj și sunt din ce în ce mai conștientă de importanța unui profesor bine pregătit și mai ales talentat în viața fiecărui copil curios care începe să cunoască lumea ghidat de profesorul său.

Societatea de azi și de mâine are așteptări din ce în ce mai ridicate de la profesori. De aceea, pregătirea de 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, care 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. Procesul de formare a cadrelor didactice din România cuprinde două etape: -Pregătirea inițială (în timpul studiilor din școli normale, colegii, universități) - Pregătirea continuă (perfecționarea din timpul profesării). Pregătirea inițială vizează introducerea viitorului cadru didactic, prin activități teoretice și practice specifice, în universul profesional pentru care acesta se formează. Pregătirea continuă se referă la actualizările, completările și specializările de ordin teoretic, metodic și practic, printr-o serie de activități de formare în timpul exercițiului profesional.

O importanță aparte o reprezintă activitatea de practică pedagogică. Obiectivele practicii pedagogice urmăresc formarea capacității studenților de a opera cu informațiile de la disciplinele de specialitate și

din domeniul științelor educației, orientarea în programele analitice și manualele școlare, mărirea aparatelor și materialelor de specialitate, inițierea în tehnica activității de laborator sau cabinet, dobândirea unor deprinderi ale profesiei de cadru didactic, 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. De asemenea sunt importante și exersarea de către studenți a rolului de profesor, sub conducerea mentorului, prin proiectarea, realizarea și autoevaluarea unor activități instructiv-educative cu elevii; formarea abilităților practice prin activități didactice de probă, susținute de către studenți sub îndrumarea și în prezența mentorilor; dezvoltarea capacității de comunicare cu elevii de diferite vârste și potențiale intelectuale variate prin exersarea limbajului științific în lecții; dezvoltarea inițiativei, a creativității și a responsabilității față de munca de profesor prin elaborarea de teste, de experimente, de mijloace de învățământ.

STEREOTIPURI ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ

Prof. înv. primar Ramona DRĂGUȚ
Școala Gimnazială Ionești

Prin definiție, „stereotip” este o ”placă plană sau semicilindrică, turnată din metal, mulată în cauciuc sau în alt material plastic, reprezentând reproducerea unui text sau a unui clișeu și întrebuințată ca formă de tipar la tipărirea edițiilor unei lucrări de mare tiraj. În sens figurat, „stereotip” este ceva „care se repetă în aceleași condiții, care este mereu la fel, neschimbat, obișnuit, banal; stereotipic; banalizat prin repetare”.

Dacă învățarea școlară, în viziunea didacticii moderne, semnifică schimbarea în comportamentul elevilor, determinată de experiența organizată pedagogic, atunci a preda semnifică a provoca schimbarea a ceea ce există în ceea ce trebuie să existe, angajând elevii într-o nouă experiență de cunoaștere.

Calitatea predării poate fi apreciată după schimbările, transformările pe care le produce în comportamentele, gândirea și acțiunile elevilor.

Se poate afirma că a preda înseamnă:

- A prevedea (proiecta) producerea schimbărilor dorite;
- A preciza natura schimbărilor urmărite;
- A organiza și dirija producerea schimbărilor;
- A controla și aprecia nivelul la care se realizează schimbările (învățarea) așteptate.

Predarea nu vizează activitatea profesorului doar în timpul desfășurării efective a lecțiilor. Ea include și acțiunea de pregătire (proiectare), de reelaborare a conținuturilor, de confecționare a materialelor didactice, de asigurare a mijloacelor de învățământ, necesare unei acțiuni pedagogice eficiente, de analiză, evaluare/ autoevaluare a activității școlare.

Astfel putem evita acele stereotipuri care îngreunează trecerea de la stilul clasic de predare la stilul actual, modern.

Utilizarea manualului și nu parcurgerea programei școlare în proiectarea demersului didactic, memorarea conținuturilor și nu analiza și sinteza lor, citirea lecțiilor (la Științe, de exemplu) și nu folosirea experimentelor, proiectelor, portofoliilor, desfășurarea lecțiilor doar în sala de clasă și nu în natură, vizite la muzeu sunt doar câteva exemple care trebuie să ne determine să trecem bariera tradiționalului și să gândim procesul instructiv-educativ prin prisma programelor actuale, încercând să facem față noilor provocări. "Omul, cât trăiește, învață!" - deci

stă în puterea noastră să găsim pârgurile prin care să facem parte din schimbare.

Predarea modernă implică schimbarea viziunii, a metodelor și strategiilor didactice. Învățarea este centrată pe activitățile elevului, pe cooperare și descoperire. Elevii sunt captivați de ideea de a fi incluși în procesul de predare ca actori și nu ca spectatori (expunerea, exercițiile îi plictisesc, deși ele sunt necesare, însă pentru a fi atrăgătoare expunerea ar putea fi „condimentată” cu întrebări la care elevii să răspundă, exercițiile ar putea fi lucrate în grup de doi sau patru elevi.

Învățarea unităților de măsură este nu doar captivantă, dar și amuzantă atunci când elevul trebuie să își măsoare înălțimea, sau lungimea palmei, a firului de păr, când descoperă câți centilitri are o sticlă de 1 litru măsurând cu un pahar gradat de 25 cl, când se joacă "de-a magazinul" cumpărând lucruri, calculând sume, primind rest. Corpurile geometrice nu vor mai fi enigme atunci când sunt construite din hârtie, din bețișoare și plastilină, tabla înmulțirii "va intra" fără efort dacă elevul este pus să construiască o casă, spre exemplu. Implicarea elevului în învățare, utilizarea metodelor moderne, folosirea noilor tehnologii în învățare, a aplicațiilor și platformelor on-line, a resurselor educaționale deschise ajută la formarea competențelor cheie pe care trebuie să le dețină fiecare absolvent de clasa a IV-a. Stă în puterea noastră să facem în așa fel încât învățarea să devină activă, depășind acele stereotipuri și practici de predare ce fac din elev un bun ascultător. Elevul trebuie să dețină abilități de operare a informației.

Bibliografie

[1] Cerghit, I. (coord.) Proiectarea (design-ul) lecției în "Perfecționarea lecției în școala modernă", E.D.P., Buc. 1998

ROLUL EXCURSIEI ÎN ACTIVITATEA ȘCOLARĂ

**Prof. înv. primar Adriana-Elena
DRUMEȘI**

Liceul *George Țârnea* Băbeni

Excursia școlară este una dintre cele mai interesante, plăcute și utile activități extrașcolare, provocând contactul direct cu mediul, aceasta însemnând o percepere activă a unor zone geografice, peisaje, acționând direct asupra acestora. Prin aceste acțiuni copiii dobândesc informații, își formează reprezentări, trăiesc experiențe de învățare, de aceea, conținutul trebuie ales cu grijă, bine corelat cu scopul și obiectivele, perioada să fie corespunzătoare unei bune desfășurări a excursiei. Ea este un mijloc didactic important în raport cu dezvoltarea cognitivă și afectivă a copilului ce-i oferă acestuia oportunitatea de a observa, de a cerceta, de a cunoaște în mod direct o mare varietate de aspecte din mediul natural. Aceasta înlesnește educarea și dezvoltarea simțului estetic, stârnește dragostea pentru natură și respectul pentru frumusețile ei, stimulează curiozitatea și spiritul de echipă al copiilor, aceștia păstrând în memorie unele momente ce pot fi de neuitat pentru ei pentru tot restul vieții.

Orice excursie constituie un mijloc important de călire a organismului și de unitate a colectivului, concluzionând că pe teren, în comparație cu sala de curs, conținutul informativ al lecției are o arie mai vastă de cuprindere a elementelor adiacente care definesc categoria de noțiuni propusă în studiu.

Pe toată durata excursiei trebuie făcute înțelese legăturile cauză-efect între componentele mediului, prin popasuri cu scopul de a observa unele lucrări de degradare a terenului sau de poluare, observarea deșeurilor menajere aruncate la întâmplare în preajma apelor, în locurile de relaxare din păduri, în preajma localităților.

Toate tipurile de excursii respectă parcurgerea acestor etape: pregătitoare, organizatorică, de instruire a colectivului de elevi pentru a fi capabili să realizeze obiectivele propuse pe parcursul activităților, dar și valorificarea rezultatelor, fiind prilejuri ideale în care învățătorul sau profesorul îi poate face pe școlari să înțeleagă noțiunile de geografie, științe ale naturii, evoluția fenomenelor din mediul înconjurător, aceștia luând contact direct cu realitatea înconjurătoare, interesul pentru studiul acestor discipline lărgindu-se.

Excursia este de fapt o călătorie de cel puțin o zi, efectuată în afara localității de domiciliu, cu un mijloc de transport autorizat, având ca scop recreerea, vizitarea, informarea, studiul, lărgirea orizontului didactic, realizând de asemenea legătura dintre teorie și practică.

Acest tip de activitate anticipează intuitiv, cunoașterea generală, ușurând succesul învățării, având avantajul de a ușura observarea elementelor mediului în ansamblul lor, cu inter-relațiile specifice, generând deducerea cauzelor care le-au generat.

Din punct de vedere al conținutului sunt mai multe tipuri de excursii:

Excursii pentru cunoașterea componentelor naturale ale peisajului geografic;

Excursii pentru cunoașterea anumitor obiective social-economice și culturale din peisajul geografic ;

Excursii cu obiective mixte.

Excursiile școlare oferă elevilor șansa de a scăpa de rutina de zi cu zi și de a vizita locuri despre care au învățat în clasă. În timp ce la școală se studiază doar după materialele didactice, excursiile vin în continuarea experienței educaționale, în acest fel, școlarii înțelegând criteriile și subiectele ce le-au fost predate în clasă.

În concluzie, remarc că excursiile contribuie la creșterea interesului școlarului

pentru studiu, măresc orizontul geografic al copiilor, fac legătura dintre teorie și practică și sunt bune ocazii de cunoaștere. În acest cadru, copilul se simte mai puțin îngrădit de anumite reguli existente în școală sau acasă, și de aceea, în excursii întâlnim o stare de relaxare, care permite manifestarea personalității sub o formă mult mai variată, această activitate fiind un bun prilej cu ajutorul căreia se cultivă relațiile de grup, se dezvoltă spiritul de prietenie, de disciplină, se crează legăturile care se pot transforma în prietenii de durată.

Bibliografie

[1] Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modern*, ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2004.

ROLUL ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

**Prof. înv. primar Bianca Ionela
DUMITRAȘCU**

Școala Gimnazială Rusănești, Fântânești

Practica pedagogică reprezintă activitatea prin care cele două laturi ale formării profesionale, didactică și de specialitate interacționează cu adevărat, importanța acesteia, derivând și din faptul că este singura formă prin care se formează aptitudinea pedagogică și se pun bazele unui stil didactic personal. Alături de alte discipline psihopedagogice, practica asigură formarea competenței de cadru didactic necesar pentru un învățământ performant bazat pe învățare eficientă și centrat pe elev.

Din punctul meu de vedere, practica pedagogică reprezintă un prim pas în formarea noastră de profesori în învățământ, deoarece imperativele învățământului contemporan cer cultivarea și dezvoltarea unor calități privind personalitatea și aptitudinile viitoarelor cadre didactice și o cultură pedagogică care trebuie să pună accent pe însușirea unor competențe profesionale.

Activitățile de practică pedagogică, vizează, în general, pregătirea unui viitor pedagog reflexiv, creativ și imaginativ, un manager al resurselor de învățare ale elevilor, pregătit pentru diverse tipuri de activități didactice.

Pentru mine, practica pedagogică, a însemnat foarte mult, pentru prima dată, după multe examene și cursuri mi-am îndeplinit visul de a păși într-o sală de clasă în calitate de viitor cadru didactic. Acele activități de practică au așezat primele cărămizi la temelie profesiei mele, dezvoltându-mi în acest fel competențele pe care trebuie să le dețină un cadru didactic.

Practica pedagogică a cuprins mai multe tipuri de activități: activități de cunoaștere generală a școlii, activități de cunoaștere și consiliere a elevilor, activități de planificare și proiectare a demersului didactic și a resurselor materiale, activități de cunoaștere a problemelor specifice ale managementului instituțiilor de învățământ și activități de cunoaștere a modalităților specifice realizării de parteneriate școală- familie- comunitate.

Un rol important în formarea de viitor profesor l-a avut mentorul de practică care ne-a îndrumat continuu, ne-a inițiat în tainele învățământului preuniversitar, ghidându-ne pașii spre reușită. Acesta ne-a monitorizat întotdeauna evoluția și progresele noastre pe parcursul practicii pedagogice, respectiv competențele în conduita profesională, proiectarea didactică, echilibrul, varietatea și timpul acordat activităților, pregătirea materialului didactic, competențe în capacitatea de a stabili o comunicare adecvată cu elevii, anticiparea dificultăților acestora, cunoașterea sistemului educațional și al locului lecției în programă, capacitatea de evaluare și autoevaluare și completarea documentelor școlare.

Stagiile de practică cuprind inițierea în cunoașterea psihopedagogică a elevului, familia-rizarea cu mijloace moderne de învățământ și metodele de predare, evaluare, dar și o inițiere în problemele legislației școlare

și ale cercetării psihopedagogice.

În cadrul activităților de practică psihopedagogică mi-am format competențe de explorare, de cercetare și inovare a procesului instructiv-educativ, competențe sociale și interpersonale, competențe organizatorice și comunicative, constructive și de proiectare, îmbinând teoria psiho-pedagogică și metodică cu practica cunoașterii elevului și a modelării acestuia.

O consecință firească a acestui fapt este necesitatea creșterii calității procesului educațional și îmbunătățirea imaginii publice a profesiei de cadru didactic.

Din punctul meu de vedere, viitoarele cadre didactice trebuie pregătite pentru a face față în mod creator unor situații pedagogice, pe cât de complexe, pe atât de schimbătoare, deoarece ei sunt factorii cei mai importanți ai inovării practicii educative și ai succesului școlar, activitățile de practică, jucând un rol important.

Bibliografie

- [1] Bulzan, C., Iancu Ciobanu, Ilie, R.L., *Ghid de practică pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009;
- [2] Jinga I., Istrate, *Manual de pedagogie*, ALL Educațional, București, 1998.
- [3] Spulber, Ș., Spulber C., *Practica Pedagogică*, Editura Grigore Tabacaru, Bacău, 1999.

IMPACTUL ȘI EFICIENȚA DERULĂRII PROIECTELOR EDUCAȚIONALE

Prof. înv. preșc. Mihaela DUMITRAȘCU
Grădinița cu Program Prelungit *Traian*
Râmnicu Vâlcea

MOTTO

„Fiecare copil pe care-l instruim este un om pe care-l câștigăm!”

Victor Hugo

Valul schimbărilor și al noutăților care asaltează viața societății și a fiecărei colectivități umane, a făcut necesară extinderea actului educativ de-a lungul întregii vieți a individului, fiind una din sarcinile care ne revin, nouă, cadrelor didactice.

Odată cu evoluția societății, educația cunoaște forme de organizare multiple, iar rolul său a devenit din ce în ce mai important.

Factorilor educativi tradiționali- familie și școală- li s-au alăturat alții noi, precum biserica, mass-media, instituții de cultură, centrele de agrement, adică cei care asigură educația non- formală.

Una din direcțiile fundamentale ale redefinirii învățământului românesc o constituie dezvoltarea liberă, integrală, armonioasă a individului, formarea personalității autonome și creative, prin diversificarea și optimizarea activităților educative extracurriculare și extrașcolare. Așadar, în noul demers educațional al cadrelor didactice se vor redimensiona atât statutul cât și sarcinile acestora, care trebuie să devină manageri de educație prin intermediul unor proiecte/programe desfășurate pe baza unor acorduri de parteneriat între unitățile școlare și diferiți parteneri înscriși în proiect.

Există o varietate bogată de modalități de realizare a acestor activități, una foarte importantă fiind proiectele educaționale pe care noi le desfășurăm, care cuprind un

calendar de activități planificate, care urmăresc realizarea unui scop bine definit, într-un cadru bine stabilit și într-o perioadă de timp bine definită.

Aceste proiecte educaționale sunt o modalitate de acumulare a unor noi experiențe de cunoaștere, rezolvând probleme practice în diferite situații date, fiind de altfel un instrument al dezvoltării și inovării organizațiilor școlare.

Parteneriatul educațional este o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societății prin prisma educativă și presupune participarea la o acțiune educativă comună, interacțiuni constructive acceptate de către toți partenerii, comunicare eficientă între participanți, acțiuni comune cu respectare rolului fiecărui participant, interrelaționare. Parteneriatul educațional mai presupune unitate de cerințe, de opțiuni, decizii și acțiuni educative subordonate actului educativ propriu-zis. Parteneriatul educațional vine în sprijinul dezvoltării personalității copiilor asigurându-le autonomia personală, prin valorizarea socială a fiecăruia dintre ei.

Având în vedere faptul că grădinița pregătește preșcolarul pentru activitate școlară, iar școla pregătește elevii pentru viața socială, aceste proiecte au o importanță tot mai mare în activitatea noastră și a copiilor fiind în dialog permanent cu societatea, realizând punți de legătură între nevoile educaționale, resursele și disponibilitatea copiilor și perspectivelor de dezvoltare economică a societății. În acest sens colaborarea grădiniței cu factori externi educaționali sau cu școala, este o activitate organizată, susținută, direcționată spre probleme educative ale tinerei generații.

Aceste activități din cadrul proiectelor educative aduc un surplus de informații copiilor/ elevilor astfel că experiența de învățare informală și non-formală completează și lărgeste experiența de învățare formală.

Parteneriatul educațional devine tot mai prezent în relațiile de colaborare ce se stabilesc între unitățile de învățământ și

diferitele segmente ale societății, reprezentând modalitatea formală sau informală prin care cele două părți (sau mai multe) decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun.

Pentru ca reușita unui acord de parteneriat să fie la cote maxime, acesta implică: identificare scopului, a intereselor comune, utile partenerilor; găsierea modului optim pentru realizarea scopului propus, organizarea și conducerea resurselor disponibile pentru a atinge scopul propus; consolidarea eficientă a atitudinilor și tehnicilor diferite care se pot aplica diferitelor sarcini.

Obiectivul programelor de dezvoltare timpurie este acela de a ajuta dezvoltarea psihică, emoțională și socială a copiilor și, pe termen lung, de a promova supraviețuirea copilului. Focalizarea pe educația timpurie și anii preșcolariității este importantă deoarece aceasta este perioada când copiii se dezvoltă rapid și, dacă procesul de dezvoltare este neglijat în acest stadiu, este mult mai dificil și mai costisitor să compensezi aceste pierderi mai târziu.

Educația timpurie reprezintă totalitatea experiențelor individuale și sociale existente sau organizate, de care beneficiază copilul în primii ani de viață. Ele au rolul de a proteja, crește și dezvolta ființa umană prin înzestrarea cu capacități și achiziții fizice, psihice, culturale specifice care să-i ofere identitate și demnitate proprie. Educația timpurie asigură fundamentele dezvoltării fizice și psihice sănatoase și ale dezvoltării sociale. Ceea ce învață copiii în primii ani de viață reprezintă mai mult de jumătate decât vor învăța tot restul vieții.

Educația timpurie se realizează ca educație informală în familie, în relații de vecinătate și în relații comunitare, prin mass-media – ca educație formală în creșe, grădinițe și alte instituții de ocrotire și educație; și sub forma educației nonformale în cluburi sportive, cluburi ale copiilor și elevilor, biblioteci, muzee etc.

Această educație, ca primă treaptă de pregătire pentru educația formală, asigură intra-rea copilului în sistemul de învățământ obligatoriu (în jurul vârstei de șase ani), prin formarea capacității de a învăța. Învățarea timpurie favorizează oportunitățile de învățare de mai târziu. deprinderile și cunoștințele dobândite devreme favorizează dezvoltarea altora ulterior, iar deficiențele de cunoștințe și deprinderi produc în timp deficiențe mai mari, oportunități de învățare ratate sau slab valorificate.

În România, de regulă, se vorbește despre educație timpurie odată cu intrarea copilului în grădiniță. În același context, se consideră că grădinița asigură mediul care garantează siguranța și sănătatea copiilor și care, ținând cont de caracteristicile psihologice ale dezvoltării copilului, implică atât familia cât și comunitatea în procesul de învățare.

Pentru că vârsta timpurie este cea mai importantă perioadă pentru dezvoltarea personalității copilului, și perioada de la naștere până la intrarea în școală cere stimulare, în dezvoltarea optimă a copilului este necesar parteneriatul educațional încheiat între grădiniță, respectiv școală și familie, comunitate ori instituții care au rol în creșterea, îngrijirea și educarea copilului.

Parteneriatele implementează un sistem de educație timpurie, un proces complex și îndelungat care cere o colaborare strânsă și continuă și o comunicare între Ministerul Educației, Cercetării și Inovării și alte instituții (incluzând familia, care este o instituție) în vederea asigurării coordonării tuturor măsurilor privind drepturile, protecția și dezvoltarea viitoare a copilului.

În cadrul acestor parteneriate se pot parcurge următoarele conținuturi: transmiterea unor informații despre ecologie, dobândirea unor cunoștințe despre relația om-mediul, educarea unor comportamente și conduite civilizate, îmbogățirea vocabularului activ cu cuvinte din diferite domenii, cultivarea unor atitudini de investigare, cercetare etc .

O resursă și un sprijin permanent în educarea și dezvoltarea copiilor o constituie implicarea familiei, părinților ca parteneri în educație. Părinții sunt încurajați să ia parte la planificarea și derularea programelor educative pentru copiii de vârste mici, ceea ce implică o responsabilizare și o eficiență sporită.

În zonele urbane nivelul de ocupare a populației a crescut; părinții nu au suficient timp să-și supravegheze copilul în familie, pe când în zonele rurale natura ocupațiilor, în special cele legate de agricultură, oferă, aparent, mai mult timp părinților pentru supravegherea copilului în familie. De asemenea, modelul familiei lărgite (părinți, copii și bunici), care este conservat îndeosebi în zonele rurale, este în favoarea educării copilului în familie în această perioadă a vârstelor mici.

Parteneriatele încheiate cu familia, în special cele încheiate în cadrul unităților educaționale în care activăm ca și cadre didactice, vizează dezvoltarea și implementarea unor programe de formare pentru părinți, inclusiv formare pentru creșterea implicării taților. De asemenea, formarea trebuie să garanteze faptul că părinții vor deveni mai sensibili la problemele sociale și psihologice, precum și la probleme de orice gen atunci când își cresc copiii. Astfel, părinții au posibilitatea să-și cunoască mai bine copiii, modul lor de manifestare în viața de grup, pot înțelege mai bine rolul lor educativ.

Printre obiectivele pe care tind să le atingă acest gen de parteneriate în dezvoltarea copilului de vârstă timpurie amintim: înlăturarea factorilor perturbatori în cadrul comunicării grădiniță - școală - familie; creșterea gradului de implicare a părinților în toate activitățile școlare și extrașcolare; schimbarea mentalității neadecvate a unor părinți față de grădiniță / școală; cunoașterea de către părinți a posibilităților și nevoilor psiho-fizice ale copiilor; învățarea unor deprinderi și tehnici de muncă intelectuală sub formă de activități comune elevi - părinți - cadre didactice.

Rezultate așteptate: consolidarea abilităților de comunicare părinte – cadru didactic, îmbunătățirea situației școlare a copiilor. Prin acest tip de parteneriate se stabilesc relații mai apropiate și mai deschise între educatoare și părinți, iar părinții, cunoscându-se mai bine între ei, pot colabora mai ușor în luarea unor decizii importante pentru grădiniță.

Principala răspundere pentru protecția, creșterea și dezvoltarea copiilor îi revine familiei și, ca atare, familia este îndreptățită să beneficieze de toată protecția și sprijinul de care are nevoie.

Prin urmare, accesul părinților, familiilor, tutorilor, al persoanelor care au în îngrijire copii și al copiilor înșiși la o gamă completă de informații și servicii este o prioritate, parteneriatele încheiate cu familia fiind menite să sprijine educația copiilor de vârstă timpurie.

Dezvoltarea fizică, psihică, spirituală, socială, afectivă, cognitivă și culturală a copiilor constituie o prioritate națională și globală.

Parteneriatele cu instituții care pot contribui în mod deosebit la dezvoltarea copilului de vârstă timpurie pot include implicarea directă (pe lângă familie) a autorităților locale, a parlamentarilor, a organizațiilor neguvernamentale, a sectorului privat și a agenților economici, a conducătorilor religioși, spirituali, culturali, ai liderilor și ai membrilor comunităților.

Acest gen de parteneriate vizează stimularea mentală, antrenarea fizică și dezvoltarea amplă a abilităților copiilor prin diferite activități, cum ar fi: muzica, abilitatea manuală; formarea unor deprinderi de colaborare; desfășurarea unor activități didactice cu teme istorice și creștine etc.

Grădinița, respectiv școala ocupă un loc central în comunitate. Rolul este de a crea viitori cetățeni iar acest lucru nu este suficient a se învăța doar în cadrul activităților de educație pentru societate. De aceea, este nevoie de participarea la activități extracurriculare, la viața comunității. Astfel,

procesul educațional început în grădiniță se extinde și asupra comunității. Copilul are posibilitatea să recunoască problemele acesteia, să fie mult mai atent la ce se petrece în jurul lui, să caute să rezolve probleme, să-și dezvolte spiritul de inițiativă.

Proiectele de parteneriat educațional cu Comunitatea Locală - Primărie, Poliție – au ca argument educația preșcolară pentru cetățenie democratică în vederea formării unor cetățeni activi și responsabili. Prin acțiunile desfășurate în acest sens copiii își însușesc concepte cheie – libertate, justiție, egalitate, solidaritate, cunosc modul de funcționare a instituțiilor democratice, sunt puși în diferite situații de a respecta pe cei de lângă ei, își formează deprinderi de a-și proteja propria persoană și pe ceilalți.

Încheierea unui parteneriat între grădiniță / școală și comunitate înseamnă participarea activă a copilului în mediul școlii și al comunității. Beneficiile participării elevilor la viața comunității se reflectă în dezvoltarea capacității de cooperare cu autoritățile locale (ex. Poliția) în rezolvarea unor probleme.

Un rol important în dezvoltarea copilului de vârstă timpurie îl au ONG-urile, prin încheierea de parteneriate cu acestea, având ca scopuri promovarea și valorizarea diversității și egalității în drepturi; promovarea și respectarea personalității și a drepturilor copilului; conștientizarea importanței educației pentru sănătate; promovarea comportamentelor sănătoase și prevenirea comportamentelor cu risc (campanii antidrog, împotriva fumatului etc).

O altă dimensiune a educației pentru societate o reprezintă educația religioasă a cărei calitate poate fi îmbunătățită prin parteneriate cu reprezentanți ai Bisericii. Astfel, se pot realiza vizite, convorbiri tematice, cântece, colinde, excursii care au ca obiectiv turistic mănăstiri.

Într-o accepțiune generală, educația este procesul (acțiunea) prin care se realizează

for-marea și dezvoltarea personalității umane. Educația este continuă. Ea începe din primele momente ale vieții și se încheie odată cu ea.

Fiecare copil este unic, iar educația trebuie să țină cont de particularitățile individuale ale fiecărui copil. Rolul educatoarei este extrem de mare în acest sens.

Educatoarea este persoana care trebuie să ofere ocazii de dezvoltare fiecărui copil în parte, pentru că grădinița este locul unde are loc procesul de dezvoltare a personalității ca parte componentă a educației timpurii.

De aceea, formarea continuă a cadrelor didactice, a asistenților sociali și a altor categorii de personal de îngrijire care, prin activitatea lor, trebuie să colaboreze cu părinții în domeniul educației și îngrijirii copilului, este una dintre componentele psihopedagogice esențiale în atingerea scopului propus.

„Menirea firească a școlii nu este să dea învățătură, ci să deștepte, cultivând destoiniciile intelectuale în mintea copilului, trebuința de a învăța toată viața.” (Ioan Slavici)

Bibliografie

[1] Culea, Laurenția, *Curriculum pentru educarea timpurie – o provocare?* Editura Diana, 2009

[2] Gutium I, Mămăligă M, Mumjiev G - *Parteneriatul pas cu pas*, Editura Fundația Internațională pentru sisteme Electorale, Chișinău, 2000

[3] Velea, Luciana și colaboratorii - *Participarea elevilor în școală și în comunitate*, Ghid pentru profesori și elevi, Editura Agata, 2006

[4] Vlăsceanu, Gheorghe coord., Neculau, Adrian, *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, Editura Polirom, 2002

Webografie

[1] www.didactic.ro – Educația timpurie

[2] www.edu.ro, Strategie privind educația timpurie

[3] Studiu de impact – Introducerea

educației timpurii în sistemul românesc de educație

[4] www.famouswhy.ro – Copilul preșcolar în mileniul trei

[5] www.scoalarparintilor.ro – Educația timpurie

PROIECT DE LECȚIE

Prof. învă. primar Corina Elena
DUMITRESCU
Școala Gimnazială Budești



PROIECT DE LECȚIE

	Clasa I	Clasa a III-a	
Data:	21.05.2020	21.05.2020	
Școala:	cu cls. I - VIII Budești / Structura Linia	cu cls. I - VIII Budești / Structura Linia	
Prof. învă. primar	Dumitrescu Corina Elena	Dumitrescu Corina Elena	
Aria curriculară:	Limba și comunicare	Om și societate	
Disciplina:	Limba și literatura română	Educație civică	
Unitatea de învățare :	Textul – însușirea cunoștințelor	Raporturile noastre cu ceilalți oameni	
Conținutul învățării:	Alfabetul limbii române	Reguli ale grupului	
Tipul lecției:	recapitulare - consolidare	Dobândire (însușire) de noi cunoștințe	
Obiectiv de referință:	3.1.să identifice literele, grupuri de litere, silabe, cuvinte și enunțuri în textul tipărit și în textul scris de mână;	2.2.să identifice reguli cu privire la raporturile persoanei cu „lucrurile”, cu „plantele și animalele” și cu „ceilalți oameni”;	
Obiective operaționale:	*cognitiv e:	-să citească corect literele alfabetului limbii române; -să citească (selectiv) corect, coerent și conștient cuvinte în care litera cerută se află în diverse poziții: inițială, interioară, finală; -să scrie corect, lizibil, respectând liniatura caietului literele alfabetului (mici și mari);	-să precizeze regulile care stau la baza stabilirii relațiilor în cadrul grupului; -să demonstreze necesitatea stabilirii și respectării unor reguli în cadrul grupului; -să observe echilibrul existent între drepturile și îndatoririle fiecărui grup; -să respecte drepturile și îndatoririle de elev
	*afectiv – atitudinal e	-să participe activ la lecție; -să manifeste interes pentru obiect și lecție;	-să participe activ la lecție; -să răspundă sarcinilor formulate, îmbunătățindu-și propriile performanțe;
	*psihomotorii:	-să păstreze poziția corectă în bancă;	-să utilizeze corect materialele;
Strategia didactică:	1. Metode și procedee	-exercițiul, conversația, observația, explicația, exercițiul-joc	-conversația euristică, brainstorming, exercițiul, problematizarea
	2. Resurse materiale	-planșe, fișe de lucru, manualul	- manualul, Constituția României, fișe de lucru
	3. Forme de organizare	-frontală, individuală	-frontală, individuală, în echipe
Evaluare:	-continuă	-continuă	
Bibliografie:	* M.E.C. – Programa școlară clasele I și a II-a. București, 2004 *, „Limba și literatura română”-manual pentru clasa I, Ed. Aramis, 2004 * M. Mihăescu, A. Dulman – Activități transdisciplinare clasa I – fișe pentru elevi	*Programa școlară clasele a III-a și a IV-a, București, 2004 *M. Peneș, V. Molan – Educație civică manual pentru clasa a IV-a, Editura Aramis	

DESFĂȘURAREA LECȚIEI					
1. Organizarea clasei: Cer elevilor să își pregătească materialele necesare unei bune desfășurări a lecției.					
2. Reactualiza-rea cunoștințelor	<u>Activitate directă</u> Verificarea temei, făcându-se observații și aprecieri.		2. Reactualiza-rea cunoștințelor	<u>Activitate indirectă</u> Fișă de lucru 1. Dezleagă careul. Vei descoperi pe verticala A – B, că orice persoană poate face parte dintr-un... 1. Opusul cuvântului i slab . 2. Faptele bune merită o... 3. Fratele tatălui... 4. Are același înțeles cu amic	Rezolvă fișa
3. Captarea atenției	Propun rezolvarea unui rebus . Prin rezolvarea acestui rebus pe verticală A – B apare cuvântul „ALFABET”				
3. Anunțarea temei și a obiectivelor	Anunț și scriu pe tablă titlul lecției. Prezint planșa “alfabetul”; Cere elevilor să deschidă caietele, se întuesc data și titlul. Enumer activitățile care vor fi desfășurate pe parcursul lecției: exerciții pe planșe, pe caiete, jocuri didactice, muncă independentă. Citesc de pe planșă alfabetul limbii române. Reamintesc elevilor faptul că literele mari ale alfabetului se folosesc pentru a scrie: nume, titlul, primul cuvânt din propoziție. <u>Activitate indirectă</u> Scrieți pe caiete literele mici ale alfabetului limbii române.	Lucrează	2. Completează: O persoană poate face parte din mai multe, în același timp. Membrii unei familii au vârste, iar elevii unei clase au apropiate Relațiile din cadrul familiei se bazează pe,,,, etc	Lucrează	
4. Dirijarea învățării			3. Anunțarea temei și a obiectivelor	<u>Activitate directă</u> Astăzi vom vorbi despre: “Reguli ale grupului”	Notează în caiete titlul.
			4. Dirijarea învățării	Recomand elevilor să observe ilustrația din manual și să spună : - Ce fac elevii? - Ce reguli nu sunt respectate ? Citim articolele din ROI	Citește

			5. Fixarea cunoștințelor	Adresez întrebări : -Ce reguli trebuie să respectați în școală? -Ce drepturi aveți ca elevi? -Ce îndatoriri aveți ca elevi?	
	<u>Activitate directă</u> Activitate transdisciplinară: ” Copacul așteptărilor” Fiecare copil primește câte o fișă să coloreze literele respective	Notează tema Lucrea ză.	5. Evaluare	<u>Activitate indirectă</u> Împart elevilor fișele de evaluare 1. Enumeră și alte grupuri din care faci parte, în afară de familie. 2. Ce reguli respectă în clasă? 3. Ce reguli respectă în timpul desfășurării jocurilor din aer liber sau din interior?	Rezolvă fișele
			6. Asigurarea transferului	-se strâng fișele și precizez tema pentru acasă .	Notează

PREDAREA LIMBII FRANCEZE ȘI LIMBI ENGLEZE CU AJUTORUL MIJLOACELOR INFORMATICE

Prof. Natalia Narcisa POPA
Prof. Annemarie KERESZTELY
Liceul de Arte Victor Giuleanu, Râmnicu
Vâlcea



Tehnologiile 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 transmițerii 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 Corespondență – 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 scurtă 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 ca:

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>

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.surface-languages.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.open-culture.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 străine sau certificatul profesional** ne vor fi „prieteni” alături de care ne vom putea clădi un viitor mai bun.

În prezent trebuie să fim conștienți de importanța cunoașterii unei limbi străine. 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*

PROIECTUL – O METODĂ INTERACTIVĂ DE PREDARE- ÎNVĂȚARE-EVALUARE

Prof. Elena-Cristina FILIGEAN

Școala Gimnazială

Șerban Vodă Cantacuzino, Călimănești

Motto:

„Eu nu vreau ca elevul să ajungă numai să știe; aș vrea ca acesta să știe să facă ce a învățat”.

Spiru C. Haret

O educație bună presupune menține-

rea proșpețimii intelectuale sub forma unor dorințe vii de a descoperi, de a studia și inventa, de a cerceta, de a realiza și valorifica, după cum afirmă filozoful și pedagogul francez Gaston Bergher. În acest context, proiectul, ca metodă interactivă de predare-învățare-evaluare, generează formarea individuală progresivă, problematizată, sociorelațională, pragmatică. Aplicând această metodă la orele de Limba și literatura română, avem convingerea faptului că, în procesul activității individuale și în grup, elevii, puși în situația de a căuta/analiza/sintetiza/asocia/compara, de a crea un produs final, ce urmează a fi prezentat unui public, își formează capacitatea și își animă dorința de a demonstra ce știu și, în special, ce știu să facă. Astfel, își dezvoltă potențialul creativ.

La clasa a VI-a, în cadrul unității de învățare **Fascinanta lume vie**, unitatea de conținut **Textul descriptiv literar. Textul descriptiv în versuri**, cu aplicație pe textul **Balul pomilor** de Dimitrie Anghel, am utilizat **proiectul** ca metodă de evaluare. Tema proiectului a fost **Un alt fel de bal al pomilor**, iar elevii au primit următoarea sarcină:

Formați grupe de patru-cinci elevi și căutați informații despre pomii prezentați în textul suport sau alți pomi (tipuri, rolul lor, alcătuire, ciclul de viață etc.). Realizați un poster cu informațiile selectate și cu fotografiile sau desene făcute de voi, apoi prezentați-l colegilor. După susținerea acestora, inițiați un dialog de cinci-șase replici cu colegii voștri pe baza informațiilor prezentate. Timp de realizare: o săptămână.

Realizarea acestui proiect a avut drept scop atât evaluarea prezentării orale a informațiilor, cât și evaluarea participării la dialog a elevilor. Pentru a realiza o evaluare eficientă, am utilizat următoarele grile de evaluare:

Grilă de evaluare a prezentării orale

Aspecte avute în vedere	FB.	B.	S.
Dimensiunea lingvistică			

Se exprimă corect. Se exprimă coerent.			
Dimensiunea textuală Construiește un discurs logic și coerent. Respectă tipul de text precizat în cerință.			
Dimensiunea discursivă Selectează material adecvat temei. Oferă suficiente informații. Își adaptează discursul la scopul precizat în cerință și la public.			
Elemente nonverbale Are o postură bună. Menține contactul vizual cu auditoriul. Folosește mimică adecvată. Face gesturi potrivite.			
Elemente vizuale care sprijină comunicarea ideilor (fotografii, desene, scheme, grafice etc.)			
Elemente paraverbale care ajută/îngreunează comunicarea Folosește adecvat intonația și pauzele în vorbire. Schimbă ritmul vorbirii în funcție de reacția auditoriului sau de conținutul discursului. Pronunță clar și accentuează cuvintele importante din mesajul prezentat.			
Încadrarea în timp			
Impresia generală			

Grilă de evaluare a participării la dialog

Aspecte avute în vedere	FB.	B.	S.
Folosește același cod cu			

partenerul de discuție.			
Întrebările/răspunsurile respectă tema dialogului.			
Știe când să intervină în dialog fără să-l întrerupă pe celălalt.			
Se ajută de mimică, gestică în a evidenția cele relatate.			
Poate construi idei pornind de la cele enunțate de colocutor (i).			

Profesorul notează în grila de evaluare observații concrete pentru fiecare criteriu, ceea ce-l poate ajuta pe cel care a realizat activitatea să înțeleagă ce a făcut foarte bine (FB), bine(B) sau slab(S).

FB - vorbește suficient de tare, astfel încât să poată fi auzit de toți, pronunță corect cuvintele, are postura potrivită, capul sus, astfel încât vocea să nu fie împiedicată să ajungă la destinatari, privește audiența des, fără să piardă șirul prezentării, respectă punctuația, intonația și pauzele logice ale textului etc.

B - vorbește, nu suficient de tare, mai sunt dificultăți la citit, postura nu este cea mai potrivită, ține capul aplecat, iar colegii nu prea aud, mai sunt dificultăți la respectarea punctuației, a intonației și a pauzelor logice ale textului etc.

S - vorbește încet, nu se aude ceea ce prezintă, nu pronunță corect cuvintele, nu are postura potrivită, nu respectă punctuația, intonația, pauzele logice ale textului etc.

PARAGRAF REFLEXIV

Ce am vizat?

Prin realizarea acestui proiect am vizat evaluarea prezentării orale a informațiilor, dar, mai ales, evaluarea participării la dialog a elevilor, deoarece anterior elevii au mai prezentat un proiect care nu a urmărit și un schimb de replici cu ceilalți colegi.

Ce rezultat am obținut?

Pe lângă faptul că s-au implicat activ, au comunicat și au colaborat pentru a rezolva

sarcina propusă, toți elevii au prezentat informațiile în mod adecvat, fiecare elev având un rol bine stabilit în cadrul grupei. De asemenea, aproape toți s-au implicat activ și în realizarea dialogului. Un punct forte al acestei activități este că am obținut și participarea elevilor care nu s-au implicat anterior în realizarea unor proiecte.

Ce decid mai departe pe baza a ceea ce am aflat la evaluare?

Voi utiliza pe cât de mult posibil această metodă de evaluare.

După prezentarea proiectelor, am compus și o poezie drept *motto* al activității desfășurate:

Un alt fel de bal al pomilor

Fiind dornici de afirmare,
am susținut pe grupe o prezentare
a informațiilor de noi selectate,
din diverse surse atent cercetate
și pe postere frumos așezate.

A urmat mai apoi
un schimb de replici în doi,
cu gust de caise aromate
și de zarzăre colorate,
cu parfum de meri înfloriți
și de vișini înmuguriți,
cu iz de pruni altoiți
și de duzi înverziți.

Iar la final de prezentare
sub a doamnei îndrumare
ne-am așezat toți în decor
ca la *un alt fel de bal al pomilor*.





Bibliografie

[1] Sâmișăian, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București, 2014.

DEZVOLTAREA DOMENIULUI PSIHOMOTRIC, DIMENSIUNEA SĂNĂTATE (NUTRIȚIE, ÎNGRIJIRE, IGIENĂ PERSONALĂ) ȘI PRACTICI PRIVIND SECURITATEA PERSONALĂ PRIN JOCURI DIDACTICE

Prof. dr. Iuliana Claudia GAVRIȘIU
Colegiul Național de Informatică
Matei Basarab Râmnicu Vâlcea

În „Curriculum pentru educația timpurie” elaborat de *Ministerul Educației Naționale* în 2019, dezvoltarea fizică, sănătatea și motricitatea sunt elemente centrale

ale tuturor experiențelor de învățare ale copiilor și stau la baza unui stil de viață activ și sănătos de-a lungul întregii vieți. O stare bună de sănătate fizică dă copiilor energie, echilibru și rezistență pentru a participa activ în numeroase activități. Dezvoltarea motorie este strâns legată de dezvoltarea limbajului (de ex. gânguritul, indicarea obiectelor), a capacităților cognitive (de ex. explorarea mediului), a abilităților sociale (de ex. îmbrățișarea, salutul de „la revedere”) și dezvoltarea emoțională (de ex. zâmbetul, râsul). Deși există o oarecare predictibilitate în dezvoltarea abilităților mai sus menționate, dezvoltarea fizică și a motricității este deseori inegală datorită ritmului individual de dezvoltare, dar și datorită factorilor externi care le influențează dezvoltarea, precum nutriția sau mișcările fizice pe care copiii sunt stimulați de adulți să le efectueze.¹

Domeniul psihomotric acoperă coordonarea și controlul mișcărilor corporale, mobilitatea generală și rezistența fizică, abilitățile motorii și de manipulare de finețe, ca și elemente de cunoaștere, legate mai ales de anatomia și fiziologia omului. Activitățile prin care preșcolarii pot fi puși în contact cu acest domeniu sunt activitățile care implică mișcare corporală, competiții între indivizi sau grupuri, având ca obiect abilități psihomotrice, ca și activitățile care pot avea drept rezultat o mai bună suplețe, forță, rezistență sau ținută.



Domeniul psihomotric - dimensiuni ale dezvoltării.

În educația timpurie, jocul reprezintă principalul mijloc de formare și dezvoltare a capacităților intelectuale, afective și psihomotrice ale preșcolarilor. Sub îndrumarea didac-

¹file:///C:/Users/I5/Downloads/UNICEFREper educatietimpurie Ionescu BocaUlrich.pdf

tică, creșterea și dezvoltarea psihomotrică a copiilor este asigurată de funcția de stimulare a motricității, prin antrenarea mentală și fizică a preșcolariilor în activități de mișcare, prin dinamismul ludic complex al acestor solicitări.

Un obiectiv urmărit în selectarea acestor jocuri a constituit-o creșterea acestora la stimularea proceselor psihice complexe, cu precădere dezvoltarea psihomotricității pe toate dimensiunile sale: autoservire, limbaj, socializare, motricitate, limbaj.

1. Spune ce face păpușa (copilul)?²

Scopul: fixarea cunoștințelor cu privire la principalele părți ale corpului omenesc și a unor acțiuni caracteristice; activizarea vocabularului cu cuvintele corespunzătoare; educarea spiritului de observație.

Sarcina didactică: recunoașterea și denumirea corectă a părților corpului omenesc, executarea unor acțiuni specifice schemei corporale.

Regulile jocului: copilul numit răspunde la întrebarea educatoarei menționând ce acțiune îndeplinește păpușa (copilul) și cu ce parte a corpului. La un semnal toată grupa va imita mișcarea denumită anterior.

Material didactic: o păpușă, obiecte de îmbrăcăminte și de uz personal: o căciuliță, fular, mănuși, prosop, pieptene, ciorapi, perie de dinți, săpun, pahar, linguriță.

Indicații pentru organizarea și desfășurarea jocului:

Copiii sunt așezați pe scăunele sau pe covor în semicerc. Educatoarea mănuieste păpușa imprimându-i anumite mișcări, care reprezintă acțiuni simple:

- Păpușa apleacă capul;
- Păpușa întoarce capul;
- Păpușa ridică mâna, coboară mâna;
- Păpușa duce la mâna la ochi, la nas, la gură, la ureche;
- Păpușa pune mâna pe frunte, pe

bărbie, pe obraz;

- Păpușa întinde mâna;
- Păpușa bate din palme;
- Păpușa mănâncă, păpușa bea apă;
- Păpușa ridică și coboară pe rând

picioarele: merge.

La semnalul educatoarei „Spune ce face păpușa”, copilul numit denumește acțiunea și partea corpului implicată în ea. Întreaga grupă de copii imită acțiunea respectivă și la cererea educatoarei repetă în cor răspunsul dat de copii. Semnalul educatoarei poate fi realizat prin gestul care să indice acțiunea, prin enunțarea indicației: „faceți ce face păpușa”, prin sunet de clopoțel etc.

În cursul jocului se acordă atenție formulării corecte a răspunsului, ținând seama de faptul că la această vârstă copiii au tendința să răspundă incomplet, să nu articuleze substantivele. Fără a le impune copiilor să repete răspunsul, se vor crea situații care să asigure fixarea corectă a formulării propoziției. De exemplu, prin intermediul păpușii, educatoarea reproduce corect propoziția, sau întreabă un alt copil, solicită doi copii, mai mulți copii, sau grupa întreagă să dea răspunsul complet.

Dacă nivelul grupei permite, li se poate cere copiilor să găsească și alte mișcări, cu partea de corp denumită și să le execute denumindu-le.

PRACTICA PEDAGOGICĂ ÎN CONTEXTUL FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE

Prof. Maria GEORGESCU

Centrul Județean de Resurse și Asistență
Educațională Vâlcea

În prezent, descoperim în literatura de specialitate o serie de acțiuni teoretice de creare a unui suport metodologic de renovare a

² Taiban, M., *Jocuri didactice pentru grădinița de copii*, Editura Didactică și Pedagogică București, 1976, p.8.

învățământului superior, dar de fiecare dată constatăm că multe probleme de ordin conceptual și metodologic nu sunt definitive. În multitudinea problemelor legate de reformă, pregătirea profesională inițială a cadrelor didactice ocupă locul central.

Cercetând reforma învățământului superior în mai multe țări care aderă la procesul de la Bologna, observăm că se promovează noi demersuri și taxonomii. În fiecare țară s-a instituit un model specific, cu proporții variabile de pregătire psihopedagogică, de specialitate și de practică pedagogică. În acest scop am vrea să observăm și să luăm în discuție cum se realizează practica pedagogică în cadrul formării profesionale inițiale în câteva țări, pentru a descoperi, comparativ, afinități și deosebiri.

Cercetând literatura de specialitate constatăm că o privire asupra cerințelor de practică pedagogică în formarea profesională inițială a profesorului în Europa o realizează profesorul universitar clujean Vasile Chiș. Profesorul relevă indici cuprinși între 100 și 200 de ore, ceea ce denotă faptul că practica pedagogică are un statut special. Cert este faptul că „succesul practicii pedagogice este dependent de pregătirea teoretică de specialitate la disciplinele din cadrul modulului pedagogic. În Belgia și Spania, formarea inițială se realizează în Institutul Superior Pedagogic care asigură studii academice, pedagogice și de practică pedagogică. Practica pedagogică are proporții mai mici în primul an de studii, pentru ca acestea să crească în al II-lea și al III-lea an (mai mult de jumătate din timpul alocat profesionalizării). Danemarca și Norvegia își pregătesc viitoarele cadre didactice pentru studii universitare timp de 4 ani. Pentru cei care vor lucra în învățământul preșcolar pregătirea teoretică este finalizată cu 28 de săptămâni de practică pedagogică. În Franța, pregătirea se desfășoară pe parcursul a 5 ani de studii, dintre care 3 ani doar în Universitate și 2 în IUFM, (Instituts Universitaires de

Formation des Maitres) unde viitorii profesori realizează practica pedagogică. Fiecare stagiar aparține UFMN (Unite de Formation Professionnelle) cu 100-200 de formatori care sunt didacticieni-metodiști ai disciplinei, pedagogi. Competențele achiziționate de studenții francezi sunt diverse: de la cunoașterea disciplinelor ce se predau în școala primară, conduită în clasă, până la stabilirea și realizarea unor proiecte de parteneriat cu alte instituții. În Italia, pregătirea inițială are loc prin instituții universitare de 4 ani, Institute Magistrale, în care există studii profesionale de psihopedagogie și perioadă de stagiere, pe când în Germania, pe parcursul a două etape distincte: stadiul pregătirii științifice, metodică predării disciplinelor date, pregătirea psihopedagogică și stadiul de pregătire practică cu o durată de doi ani, toate finalizându-se cu susținerea unui examen de licență. Fiecare student are un profesor coordonator cu pregătire psihopedagogică ce analizează problemele educaționale observate în timpul activităților realizate și îl ajută pe acesta atunci când este nevoie. De asemenea, există și cadre didactice din școli care monitorizează formarea practică profesională a fiecărui student. În unele state, precum Anglia, există tendința de a transfera cea mai mare parte a pregătirii profesorilor în școli și în sălile de clasă (school/ classroom Based teacher training) și de a reduce semnificativ orele de curs în amfiteatre. În Portugalia, sistemul de învățământ superior este reglementat prin constituția țării și garantează dreptul profesorilor și al studenților de a participa la administrarea democratică a instituțiilor. Educația științifică în Portugalia este completată de traininguri pedagogice, astfel formarea profesională inițială devenind mai eficientă.

Modelul de formare în România este cel concurent, perioada de pregătire teoretică este concomitentă cu cea de practică pedagogică. Despre evaluarea calității în țările europene s-a pus accent în culegerea „Principii

și modalități de evaluare a calității în învățământul superior”, făcându-se referiri la universitățile olandeze și ale Marii Britanii.

Competențele generale care pot fi realizate prin studierea disciplinelor psihopedagogice în raport cu rolurile educaționale îndeplinite sunt:

1. Competențe generale metodologice:

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică se identifică în: asistența la lecții, proiectarea orelor, susținerea/ realizarea orelor de probă sau finale. Competențele specifice vor fi: stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare; realizarea activităților instructiv-educative în conformitate cu obiectivele precizate; realizarea demersurilor didactice explicite la disciplina dată; utilizarea metodelor tradiționale și interactive etc.

2. Competențe generale de comunicare

și relaționare: pentru a dobândi aceste competențe studentul practicant va proiecta și susține diverse lecții, va realiza o autoanaliză a acestora; va cerceta grupul de elevi în vederea completării fișei psihopedagogice și a notării corecte. Competențele specifice dobândite vor fi: manifestarea comportamentului empatic, realizarea și stăpânirea unei comunicări eficiente în vederea conducerii și realizării procesului de predare-învățare.

3. Competențe generale de evaluare:

pentru a poseda asemenea competențe, viitorul cadru didactic va proiecta adecvat lecția de evaluare a cunoștințelor și deprinderilor; va selecta cele mai potrivite și eficiente metode de evaluare; va analiza unele probe de evaluare etc. Competențele specifice dobândite vor fi: proiectarea evaluării; utilizarea metodelor, tehnicilor de evaluare specifice; elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale de grup etc.

4. Competențe generale de management didactic:

viitorul dascăl va realiza activități de management al procesului didactic în timpul realizării lecțiilor; va soluționa unele situații de conflict în pauze. Competențele

specifice vor fi: asimilarea cunoștințelor de tip organizațional; asumarea integrală a diferitelor roluri specifice profesiei de cadru didactic etc. În această ordine de idei, concluzionăm că asigurarea competențelor pedagogice se realizează prin parcurgerea unui curriculum structurat după cum urmează: psihologia educației, teoria și metodologia curriculumului, teoria și metodologia instruirii, metodică predării disciplinei, practica pedagogică, discipline opționale, etc. însumând ore de pregătire teoretică, metodică și practică, desfășurate de-a lungul anilor de studiu în universitate. De asemenea, observăm că pregătirea pentru cariera didactică, în general, se produce paralel cu cea științifică – de specialitate, de-a lungul anilor de studiu la facultate. Totuși, semnalăm faptul că această organizare produce, pe lângă efecte pozitive și anumite puncte vulnerabile care influențează negativ dezvoltarea carierei didactice de profesor: motivațional - lipsa unei motivații precise pentru cariera didactică; curricular – ineficiența practicii pedagogice.

Componentele măiestriei pedagogice identificate la practicanți de către V. Mândăcanu sunt: experiența, spiritul organizării, stilul comunicativ, tactul pedagogic, limbajul eficient și nu în ultimul rând, indicatorii aptitudinii pedagogice: curiozitatea, spiritul observației, capacitatea de a înțelege și a cunoaște elevul, bunătatea, toleranța, înțelegerea, arta vorbirii, arta improvizării.

Bibliografie

[1] Svetlana Dermenji-Gurgurov, *Realizarea practicii pedagogice în cadrul formării profesionale inițiale: discrepanțe, propuneri, sugestii*, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova în Revista ISE „Univers Pedagogic”.

PRACTICA PEDAGOGICĂ – ASPECTE TEORETICE

Prof. Patricia-Maria GEORGESCU
Palatul Copiilor Râmnicu Vâlcea

Activitatea de practică pedagogică prezintă un segment de o importanță covârșitoare pentru conturarea și chiar formarea unor competențe profesionale. Ea sintetizează, într-o formă aplicativă, pregătirea psihopedagogică și metodică a studenților în calitatea lor de viitori profesori, reprezentând, în același timp, o sursă de noi cunoștințe, un mijloc de aprofundare și de lărgire a cunoașterii. Obiectivul fundamental al practicii pedagogice urmărește formarea competențelor specifice profesiei de dascăl prin:

- Cunoașterea aspectelor organizatorice, de conținut și de conducere a școlii;
- Atribuirea unor activități didactice și metodice studenților;
- Cunoașterea de către studenți a activităților educative din școală;
- Studierea și cunoașterea personalității elevilor;
- Cercetarea și înțelegerea unor probleme psihopedagogice specifice ciclului gimnazial sau liceal.

Pentru ca practica pedagogică să-și poată atinge obiectivul specific, dar și obiectivele generale din cadrul pregătirii studenților, o importanță deosebită o are nu numai dimensiunea sa cantitativă (două semestre a 14 săptămâni, cu patru ore pe săptămână), ci și cea calitativă – ne referim aici la organizarea optimă, asigurarea conducerii sale de către cadre didactice cu recunoscută competență didactică, desfășurarea efectivă în cele mai bune condiții. Se cunoaște foarte bine că nivelul pregătirii pedagogice a viitorilor profesori implică nu numai însușirea unor cunoștințe teoretice din domeniul pedagogiei, psihologiei și al metodicii, ci și formarea unor deprinderi didactico-metodice. Ori, formarea

acestora nu este posibilă decât prin exerciții practice, știut fiind faptul că exercițiul este calea principală de formare a oricăror priceperi și deprinderi. Fiind o disciplină facultativă în momentul de față, în planul de învățământ al facultăților, practica pedagogică îndeplinește sarcini pe care niciuna din disciplinele universitare nu le posedă (o perioadă de timp, după reforma învățământului din 1948, practica pedagogică a fost tratată ca o „cenușăreasă” a învățământului superior românesc, fiind plasată la periferia acestuia – circa 5% din planul de învățământ, în vreme ce în Franța, Marea Britanie, S.U.A. reprezenta circa 20%). Aici, considerăm foarte relevante următoarele aspecte pozitive ale practicii pedagogice: a) îi introduce pe studenți în atmosfera școlii și îi familiarizează cu anumite comportamente care nu pot fi întâlnite în afara școlii; b) în orele de practică pedagogică, studenții se întâlnesc cu „obiectul viu” al viitoarei lor profesii – copilul, în ipostaza de elev; c) îi pune pe studenți în situații didactico-educative reale, oferindu-le prilejul trecerii de la teorie la practică (între altele, acum conștientizează studentul că între a ști un lucru și a-i face și pe alții să-l știe este o diferență mare); d) oferă studenților modele de activități didactico-educative, de școli și de profesori. Așadar, aportul decisiv și specific al practicii pedagogice este concretizat în întâlnirea studentului cu atmosfera, ordinea și organizarea școlii, cu exercițiul didactico-educativ, cu elevul și cu modele de școli, profesori și de activități. Altfel spus, practica pedagogică reprezintă o modalitate de testare și modelare a aptitudinilor și atitudinilor necesare activității didactice, o etapă experimentală de transfer a studentului din poziția R (factor de recepție, factor dirijat) în poziția S (emițător de stimuli, factor de dirijare). Dar, întrucât intervalul de timp alocat practicii pedagogice este relativ scurt (adăugăm și numărul mare de studenți aflați, concomitent, la practică), iar practicanții trebuie să se acomodeze cu multitudinea de forme de

activitate din școală, dar, mai ales, să realizeze un minimum de activități și demonstrații practice, ilustrative, activitatea de practică pedagogică are și sarcina de a forma studenților o atitudine pozitivă în legătură cu profesiunea didactică – aceea că în timpul studenției aceasta nu poate fi însușită și stăpânită o dată pentru totdeauna.

Organizarea și conducerea practicii pedagogice sunt elemente premergătoare importante pentru buna ei desfășurare, deoarece de nivelul organizării și conducerii ei depinde, în cea mai mare măsură, eficacitatea acesteia. Poate cel mai însemnat factor al eficienței în activitatea practică îl constituie integrarea pregătirii de specialitate cerințelor practicii școlare, mai ales că, de multe ori, pregătirea de specialitate se realizează ca un fapt în sine, fără a se urmări și transpunerea ei în practică. În activitatea de practică pedagogică sunt implicați atât factori din instituția de învățământ superior, cât și din instituțiile școlare model (școli de aplicație sau școli de bază). Din cadrul Universității sunt implicați: prorectorul responsabil cu activitatea didactică, prodecanul facultății respective, șefii catedrelor de specialitate și al celei de pedagogie, directorul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, metodistul facultății respective. Din școlile de bază se ocupă de organizarea și conducerea practicii pedagogice profesori de o recunoscută anvergură profesională, numiți profesori-mentori. Profesorul îndrumător de practică de specialitate organizează și îndrumă activitatea de practică pedagogică din facultatea respectivă. El participă, în colaborare cu profesorii-mentori, la planificarea întregii activități instructiv-educative pe care o vor desfășura studenții în respectivele școli. De asemenea, are obligația de a verifica modul cum practicanții îndeplinesc sarcinile stabilite, portofoliile acestora, ca și toate documentele practicii pedagogice la încheierea acestei activități. În scopul cunoașterii și îndrumării cât mai eficiente a activității studenților,

metodistul trebuie să asiste la lecții de probă și finale susținute de practicanți, la diverse alte activități din școală sau extrașcolare și să participe la analiza acestora. El trebuie să fie primul care să-i orienteze pe studenți în cunoașterea aspectelor din munca didactică, acordând atenție atât laturii instructive, cât și celei educative. Tot metodistul apreciază, la finalul acestei activități, munca studenților și a profesorilor-mentori din școlile de bază. Profesorii-mentori au rolul principal în inițierea studenților în munca la catedră, dețin o bogată experiență didactică și constituie, totodată, un model profesional pentru studentul practicant. Profesorii-mentori susțin lecții demonstrative în fața studenților (oferind, astfel, modele de organizare și desfășurare a activității în clasă), le îndrumă activitatea de întocmire a planificărilor calendaristice și de proiectare a unităților de învățare, participă la analiza lecțiilor (atât a celor demonstrative, cât – mai ales – a celor susținute de studenți). Prin repartizarea unor sarcini concrete studenților, prin acordarea de consultații și îndrumări în vederea pregătirii lecțiilor, profesorii-mentori contribuie la formarea și cristalizarea unor priceperi și deprinderi corecte în activitatea de predare – învățare - evaluare de către studenții practicanți. Profesorii-mentori dețin evidența muncii desfășurate la practică de o grupă de studenți, participă nemijlocit la acțiunea de evaluare a acestora, devenind colaboratorii cei mai apropiați ai profesorului - metodist. Activitatea de practică pedagogică se desfășoară pe grupe de studenți (maxim zece pe grupă), succesiv predării disciplinelor de cultură profesională – pedagogie, psihologie școlară, didactica specialității, în școli special nominalizate. Regulamentul de organizare și desfășurare a practicii pedagogice a studenților stabilește că „activitatea de practică pedagogică se desfășoară în perioada comună semestrelor școlare și universitare, patru ore pe săptămână, conform orarului profesorilor-mentori”. Relația dintre obiectivele practicii

pedagogice și conținuturile acesteia se concretizează, progresiv, în următoarele etape: 1) etapa de asistență și observare a procesului instructiv-educativ (practica observativă); 2) etapa lecțiilor și activităților de probă; 3) etapa lecției finale și a activităților adiacente acesteia.

În etapa de asistență și observare, studentul realizează planificări semestriale și anuale, proiecte de tehnologie didactică, realizează – independent – o analiză cuprinzătoare a unei lecții demonstrative susținute de profesorul-mentor. De asemenea, studentul mai trebuie să asiste la 4-5 lecții demonstrative, de diferite tipuri; să noteze în caietul de practică observațiile referitoare la lecțiile asistate; să participe la toate activitățile preliminare etapei lecțiilor de probă; să studieze cu atenție programa școlară, planificarea calendaristică, manualul utilizat la clasele respective; să participe ori să se familiarizeze cu organizarea și îndrumarea activităților extra-școlare din instituția unde efectuează practica pedagogică. Etapa lecțiilor de probă presupune introducerea treptată și preluarea de către studenți a sarcinilor didactice concrete, respectiv predarea unor lecții de specialitate (se recomandă efectuarea a 4-5 lecții de probă de către fiecare student). Pe lângă aceste activități, studentul susține o oră de dirigenție sau o altă activitate educativă (vizită, lectorat cu părinții); participă la analiza lecțiilor colegilor din grupa de practică pedagogică; realizează, în scris, caracterizarea claselor la care a susținut lecțiile de probă, completând și fișa psihopedagogică a doi elevi; participă la cercurile pedagogice ale profesorilor din localitate, la ședințele comisiei metodice de specialitate din școala respectivă. Observând și, apoi, aplicând în practică cele însușite, studentul învață din analiza propriilor observații și din cele formulate de profesorul-mentor ori de colegi, dobândind, treptat, priceperile și abilitățile profesionale solicitate de statutul de cadru didactic. Etapa lecției finale reprezintă „punctul terminus” al

pregătirii teoretico-practice a studenților, viitori profe-sori, aceștia trebuind să demonstreze, în această etapă, că au atins performanțe de competență profesionale compatibile cu statutul de cadru didactic calificat.

O însușire cât mai aprofundată a tehnologiei didactice moderne, a algoritmului proiectării didactice, precum și o conștientizare a rolului fiecărei secvențe din acest algoritm sunt de natură să probeze, în mod elocvent, competențele studentului care a încheiat activitatea de practică pedagogică.

Sursa

<https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2019/10/The-methodic-guidebook-RO.-Chapter-1.pdf>

PRACTICA PEDAGOGICĂ, MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DIDACTICE

Prof. Camelia GHEORGHE PAVELESCU
Liceul Tehnologic Băile Govora

Caracterul teleologic al educației este pus în evidență de faptul că educația, în fiecare secvență de manifestare, este ghidată, orientată și reglată de un sistem de finalități educaționale, de intenționalități pedagogice bine delimitate. Acestea sunt formulate prin raportare la un ansamblu de valori acceptate la nivelul macro, al întregii societăți și care subordonează un ansamblu de valori acționale selectate și modelate în vederea promovării lor în cadrul proceselor educaționale; aceste valori acționale reprezintă exigențe, intenții, dorințe și comenzi pe care societatea le pune în fața educației, care capătă, astfel, caracter axiologic.

Pedagogia universitară s-a configurat ca ramură a științelor educației care studiază educația universitară în perspectivă teleologică, tocmai ca urmare a stabilirii unor relații de determinare reciprocă între

dezvoltarea societăților și dezvoltarea instituțiilor de învățământ superior.

Activitatea unui profesor e circumscrisă în primul rând, de calitatea prestației didactice efective, căreia i se adaugă, în mod complementar, elaborarea logisticii didactice specifice (strategii educaționale, modele de activitate didactică, proiecte de activitate didactică, planuri de intervenție personalizată ș.a.m.d.), precum și rezultatele activității sale științifice. Nicio recunoaștere (formală) a calităților și competențelor didactice ale unei persoane nu se face decât după una care vizează nivelul/ calitatea pregătirii într-o specialitate, respectiv competențele științifice pe care le posedă acea persoană.

Competența didactică rezultă dintr-o raportare permanentă a solicitărilor aptitudinale considerate ca factori de personalitate ai profesorilor la factorii normativi și la factorii situaționali respectiv la caracteristicile situațiilor pedagogice concrete.

Fundamentele pedagogice ale formării studentului din perspectivă didactică reflectă, cu deosebire:

a) Personalitatea profesorului în contextul democratizării învățământului presupune o schimbare de optică în ceea ce privește formarea. Nu putem concepe modelul profesorului în afara unei conștiințe axiologice; acesta trebuie să fie un autentic purtător, transmițător și creator de valori, iar din perspectivă curriculară să stăpânească managementul curricular la nivelul propriei discipline (evoluția conceptului de curriculum, identificarea planurilor de analiză a acestuia, valorificarea în practică a tipurilor de curriculum, proiectarea curriculară, evaluarea curriculum-ului și optimizarea curriculară).

În formarea stilului profesional din perspectivă pedagogică, consider că sunt foarte utile: identificarea competențelor didactice ale profesorului – ca și componente ale personalității acestuia, conștientizarea actualelor probleme ale curriculum-ului, precum și stabilirea relațiilor educaționale,

văzute ca mijloace de formare a stilului profesional. Sunt de părere că eficiența formării stilului profesional depinde de substanța concepției educaționale pe care se fundamentează pregătirea studenților din perspectivă psiho-pedagogică și didactică.

b) Analiza educației din perspectivă curriculară:

Conceptul de stil educațional s-a impus relativ recent în literatura pedagogică, semnificațiile sale teoretice și aplicative configurându-se în aria cercetărilor interesate în special de comportamentul didactic al profesorului, relațiile profesor-elev/student și formarea/perfecționarea profesorilor.

Formarea unui comportament adecvat, punerea bazelor, conturarea stilului profesional al studentului pedagog contribuie substanțial la pregătirea pentru exercitarea profesiei pe baza educației prin și pentru valori. Stilul profesional devine astfel un operator pe care noi l-am considerat agentul, mijlocul principal folosit de studenții practicanți pentru a induce la elevi anumite schimbări.

Eficiența unui stil depinde de mai multe variabile (disciplina predată, temperamentul profesorului, vârsta celor educați. Consider că în formarea unui stil profesional eficient, importante sunt relațiile stabilite între profesor și studenți. Am abordat aceste relații din perspectiva valorilor noilor educații, experimentul de formare demonstrând că relațiile de comunicare, de conducere și socio-afective câștigă în calitate dacă ne raportăm la valorile autentice, parte din ele regăsindu-se în perimetrul noilor educații.

Deoarece profesorul este cel care mediază și personalizează fiecare variabilă a procesului de învățământ, studenții care se pregătesc pentru profesiunea didactică au datoria de a fi la curent cu valorile care se impun a fi promovate în societate, iar această lucrare încercă să îi ajute să le cunoască și să le insereze în profilul de competență, pentru a-și forma un stil profesional corespunzător

exigențelor lumii contemporane.

c) Delimitările conceptuale legate de problematica disciplinelor specifice formării psiho-pedagogice și didactice a viitoarelor cadre didactice:

Domeniul formării viitorilor profesori este marcat, însă, de numeroase contradicții și disfuncționalități, cele mai importante fiind:

- Nerecunoașterea necesității abordării și soluționării unor probleme cu care se confruntă astăzi școala și manifestarea dezinteresului față de formarea unui stil profesional adecvat la studenți, în procesul instruirii și educării acestora;

- Tendința de accentuare a pragmatismului în educație și acceptarea necritică a ideilor postmodernismului cu privire la predare și la rolurile profesorului;

- Dezechilibrul existent între teorie și practică în formarea profesorilor;

- Abordarea de cunoștințe și discipline noi pe fondul păstrării unor accente stilistice desuete, care nu sunt în măsură să producă schimbările dorite în plan cognitiv, afectiv-motivațional și psihomotoric.

- Însoțite adesea de atitudinea necorespunzătoare pe care o manifestă studenții în raport cu propria formare/ perfecționare, disfuncționalitățile întâlnite trag un semnal de alarmă și obligă la o analiză mai atentă a părghiilor prin care se poate realiza schimbarea dorită, atât la nivel conceptual, cât, mai ales la nivel pragmatic-acțional.

Este esențial ca studenții practicanți să dețină nu numai o pregătire *teoretică* solidă, ci și una *practică* și ca teoria și practica să fie corelate prin stabilirea și intensificarea legăturilor dintre ele. În acest sens, este recomandabil ca studenții practicanți să participe efectiv la activitatea didactică din școală, să observe și să experimenteze predarea și, totodată, să participe la diverse activități (didactice, de consiliere educațională, manageriale, ședințe cu părinții, activități extracurriculare ș.a.) organizate în școală sau

în afara ei, familiarizându-se cu ambianța specifică, identificând elemente de curriculum ascuns și elemente ale ethosului școlii. Pentru ca această parte a pregătirii lor pentru profesia de dascăl să fie eficientă, este nevoie de reconsiderarea viziunii educaționale asupra practicii pedagogice, precum și de redimensionarea ei cantitativă.

Practica pedagogică reprezintă cel mai bun prilej de a conștientiza și de a valorifica utilitatea și relevanța cursurilor de psihologia educației, de pedagogie și de didactica specialității. De aceea, îndrumătorii de practică (mentorii) își desfășoară activitatea în colaborare cu metodicienii din universități pentru a se asigura că abordarea lor este unitară și nu creează confuzii cognitive studentului. Mentoratul presupune deținerea și exersarea unor competențe specifice.

În concluzie, pentru îndeplinirea la un înalt nivel de performanță și eficiență a activității sale complexe, profesorul trebuie să-și formeze în cadrul pregătirii psihopedagogice inițiale și să manifeste o gamă variată de competențe care să se armonizeze în orice situație pedagogică reală. În această direcție, un cadru didactic responsabil și eficient nu poate coborî sub nivelul unor standarde impuse de profesionalismul în domeniu. Menirea procesului de învățământ, în etapa actuală, este de a forma competențe, care, la rândul lor, să genereze valoare și performanță. Viitorul profesor este expus unor influențe multiple, la rândul său influențând pe alții. Modul în care acesta se manifestă și interacționează cu cei din jur îl identifică și-l poziționează într-un cadru specific care să-i atragă și să-i responsabilizeze pe elevi în activitatea pe care o desfășoară. Acest aspect devine realizabil printr-un conținut al predării adecvat, fundamentat științific și expus în conformitate cu obiectivele și sarcinile propuse. În baza cercetării pe care am întreprins-o privind optimizarea procesului de formare a competențelor metodologice a viitorilor profesori, prin activitățile de practică

pedagogică, prin instrumentele de analiză și apreciere a activității studenților, cât și prin rezultatele obținute în urma implementării acestor instrumente, se impune generalizarea datelor obținute într-o direcție benefică procesului instructiv-educativ din facultățile cu profil didactic.

Bibliografie

- [1] Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura Bic All, București, 2001;
- [2] Constantin, Cucos, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2006;
- [3] Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera. Litera Internațional, Chișinău-București, 2000;
- [4] Cucos, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998;
- [5] Ioan, Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2003,
- [6] Marga, A., *Schimbări majore în învățământ* – (site-ul:[http://www. Edu.ro/sch99.htm](http://www.Edu.ro/sch99.htm)). 1999
- [7] Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000
- [8] Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988;
- [9] Cezar Birzea, *Arta și Știința educației pedagogice contemporane*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

IMPORTANȚA RELAȚIEI DINTRE GRĂDINIȚĂ-FAMILIE- ȘCOALĂ- SOCIETATE

**Prof. inv. preș. Elena Denisa
GHIOCULESCU**

Grădinița cu Program Prelungit Ostroveni 2,
Râmnicu Vâlcea

Relația pedagogică este o variabilă de relație umană cu înțelesul de interacțiune pentru atingerea scopurilor educației, ca interacțiune ea funcționează într-o situație pedagogică, aceasta fiindu-i suport, în care se

întâlnesc și se confruntă mai multe „forțe” rezultate din comportamentul profesorilor și al elevilor, precum și din condițiile generale și specifice ale acțiunii educative.

Activitatea educativă ce se realizează în grădiniță nu poate fi separată, izolată de alte influențe educative ce se exercită asupra copilului.

Sub impulsul cerințelor dezvoltării sociale, sistemele de învățământ se modifică, ținându-se spre modernizarea metodelor de predare, a conținutului, a formelor de organizare, precum și a formelor de colaborare, de cooperare dintre diferitele instituții educative.

Învățământul preșcolar trebuie să realizeze educația preșcolară având ca funcție majoră formarea și dezvoltarea personalității copilului în raport cu nevoile specifice vârstei, cu posibilitățile și dotările sale, în interesul său și al comunității sociale.

Mediul familiei este primul mediu educativ pe care copilul îl cunoaște și a cărui influență îi marchează esențial dezvoltarea ca individ. Legătura copilului cu familia este, din aceasta cauză, extrem de puternică. Mediul preșcolar îi oferă copilului un prim mediu socializator de tip organizațional.

Pentru fiecare dintre noi, familia a jucat și joacă un rol foarte important în viețile noastre. Familia este unicul grup social caracterizat de determinările naturale și biologice, singurul în care legăturile de dragoste și consanguinitate capătă o importanță primordială. J.S. Bruner considera că, admitând ca toți oamenii sunt în esența lor umani, această umanitate este data de tipul de copilărie pe care l-au trăit. A. Berge considera familia un fel de cooperativă de sentimente, care îndulcește pentru fiecare membru, loviturile vieții, dispersând defectele asupra tuturor.

Relația grădiniță-familie nu se poate constitui fără asigurarea unei condiții de bază, fundamentală: cunoașterea familiei de către educatoare, a caracteristicilor și potențialului

ei educativ. Educatoarea trebuie să cunoască mai multe aspecte ale vieții de familie, deoarece aceasta o ajută în cunoașterea și înțelegerea copiilor.

În cadrul acțiunii de reformare a sistemului de învățământ și reșezare a lui pe baze moderne, se subliniază tot mai intens idea parteneriatelor educaționale, ce creează oportunități de cooperare, consultare, comunicare, conlucrare în vederea atingerii unui scop comun. În urma consultărilor reciproce, a nevoilor resimțite de ambii parteneri s-a stabilit un acord între unitățile de învățământ implicate. Acest parteneriat se naște dintr-o serie de neajunsuri întâmpinate cum ar fi:

necunoașterea suficientă a prevederilor celor două instituții, dezorientarea părinților în ce privește cerințele școlii, nehotărârea lor cu privire la înscrierea copiilor la școală.

Mediul preșcolar îi oferă copilului un prim mediu socializator de tip organizațional, îl familiarizează pe copil cu grupul micro-social în cadrul căruia învață să devină partener, să joace unele roluri sociale; îl obișnuiește pe copil cu programul orar, cu programul de viață, cu schimbarea mediului de existență, în schimb **mediul școlar** face mult mai explicite caracteristicile mediului organizațional pe care mediul preșcolar abia le poate pune în evidență.

Copilul vine în contact cu persoane diferite, crește și se dezvoltă într-un mediu comunitar variat, necunoscut pentru el. Specificul cultural, valorile promovate de acest mediu trebuie avute în vedere. De aceea este nevoie ca membrii comunității să fie antrenați în luarea unor decizii, direcționarea unor activități, remedierea unor aspecte negative. Cu sprijinul acestora educatoarea își poate mani-festa disponibilitatea de colaborare în cele mai diverse domenii.

Colaborarea cu **biserica** face ca aceasta să promoveze valorile moral-religioase care sunt un punct de reper important în educația morală și comunitară a copilului.

Colaborarea cu **poliția** ajută în educația preventivă și cultivarea comportamentelor prosociale. Exemple: „Învățăm să circulăm corect”.

Colaborarea cu **instituții sanitare**, care constituie un partener necesar în creșterea și dezvoltarea tuturor membrilor comunității și la care familia face cel mai des apel.

Bibliografie

[1]Agabrian, Mircea, *Școala, familia, comunitatea*. Didactica Universitaria, 2007

[2]Claff, Godfrey, *Parteneriat școală – familie – comunitate*, Ghidul cadrului didactic, Program PHARE Acces la educație pentru grupuri dezavantajate, 2006.

[3]Dumitrana, Magdalena, *Copilul, familia și grădinița*, Editura Compania, București, 2000.

IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA PENTRU CARIERA DIDACTICĂ

Prof. Ramona Elena GRIGORESCU

Școala Gimnazială *Anton Pann*, Râmnicu
Vâlcea

Toate achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio-psiopedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin *cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare* 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).

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. Ea intră în

structura personalității profesorului pe măsura formării și dezvoltării în și prin activitatea didactică. Această activitate debutează prin calitatea de *student practicant*, prin activitățile de practică pedagogică, urmând a fi definitivată în primii ani de învățământ, la catedră. Pe acest fapt se bazează și motivația utilizării noțiunilor de *obiective* și nu de *competențe*, atunci când se analizează problematica finali-tăților în practica pedagogică a studenților.

Aptitudinile pedagogice se formează și se dezvoltă prin interiorizarea și generalizarea modelelor de acțiune pedagogică oferite prin activitățile specifice învățării profesiei de cadru didactic (Programa-cadru). De aici, necesitatea organizării optime a acestei activități; subaprecierea sau organizarea defectuoasă au repercusiuni pe termen lung asupra formării aptitudinii pedagogice, a învățării profesiei didactice.

Cunoștințele de specialitate ale studenților-practicanți se împletesc cu primele elemente de *competență psihopedagogică*.

Competența psihopedagogică este conferită de sinteza acelor însușiri psihopedagogice prin care se asigură eficiența și eficacitatea procesului didactic. Recomandări actuale pentru activitatea de formare a viitorilor profesori accentuează focalizarea pe formarea unor capacități înalte, care să includă *motivația pentru învățare, creativitatea și cooperarea*.

➤ **Standarde profesionale ale profesiei didactice**

Obiectivele, conținuturile și formele de organizare a activității de practică pedagogică sunt stabilite în funcție de formarea succesivă a unor *competențe* solicitate de profesiunea didactică.

Întrucât Legea învățământului nr.84/1995 prevede „*standarde naționale pentru atestarea calității de cadru didactic*”, s-au elaborat „*Standardele profesionale pentru predarea în învățământul primar*” și „*Standardele pentru predarea matematicii în gimnaziu*”,

plecând de la următoarele-le *principii-nucleu*, 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.*

➤ **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 auto-evaluare*

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

Derivarea acestora în *obiective specifice* este realizată la Unitatea de învățare. Ele se concretizează în *formarea unor capacități, atitudini și comportamente* care sunt în măsură să permită exercitarea profesiei de dascăl la nivelul exigentelor învățământului contemporan.

➤ **Concepte și sintagme operaționale în practica pedagogică**

- Arie curriculară
- Competențe, Competențe generale, Competențe specifice
- Cicluri curriculare
- Curriculum, curriculum aprofundat, discipline opționale, curriculum extins, curriculum la decizia școlii (CDS)
- Metoda, mijloace didactice /mijloace de învățământ
- Obiective cadru, obiective de referință
- Plaja orară
- Plan-cadru de învățământ
- Procedeu
- Resurse
- Schema orară, Stil didactic, Strategie didactică
- Tehnologie didactică, Trunchi comun (curriculum nucleu)
- Unitate de învățare

ANTREPRENORIAL PRIN FIRMA DE EXERCITIU

Prof. Maria IONESCU

Colegiul Economic Râmnicu Vâlcea

Firma de exercițiu, metoda practică de înregistrare a cunoștințelor de la diverse discipline determină dobândirea de abilități antreprenoriale, perfecționarea comportamentelor profesionale și totodată identificarea potențialului propriu al elevilor. Instruirea în firma de exercițiu oferă elevului competențe în ceea ce înseamnă comportamentul profesional, respectiv: „Să știe ce să facă și să știe cum să facă.”

„Firma de exercițiu” reprezintă un model al unei întreprinderi reale, fiind o metodă de abordare practică a integrării conținuturilor, metodă concepută pentru formarea aptitudinilor personale și comportamentelor aplicabile în toate domeniile economice, pornind de la funcțiile de bază și până la cele

de conducere din întreprindere.

Instruirea în firma de exercițiu determină o probare practică și o probare a cunoștințelor deja dobândite, fiind astfel continuarea firească și necesară a instruirii de bază.

În firma de exercițiu se realizează sinergia interdisciplinarității conținuturilor de la diverse discipline: economie, contabilitate, marketing, corespondență comercială, limbi străine, informatică, drept și legislație etc. În firmele de exercițiu elevii se comportă ca șefi sau agenți responsabili și își educă și formează spiritul de întreprinzător.

În firma de exercițiu sunt exersate tranzacțiile economice existente în firmele reale, fiecare firmă de exercițiu fiind structurată în conformitate cu situația din practică, în departamente: resurse umane, secretariat, marketing, desfacere, financiar - contabil, etc.

Firma de exercițiu este un concept didactic, bazat pe învățătura prin practică. Este o copie simulată și virtuală a unei firme reale, în care elevii participanți pot să efectueze și să exerseze toate activitățile desfășurate de o firmă reală, dar cu bani și mărfuri virtuale, în conformitate cu practica și legile specifice economiei naționale.

Firma de exercițiu formează cunoștințe despre locul concret de muncă, sub conducerea metodologică a profesorului, despre realizarea sarcinilor și luarea deciziilor.

Deciziile greșite care în realitate ar crea probleme serioase, nu au astfel de urmări în cazul unei firme de exercițiu, dar oferă situații de învățare.

Firma de exercițiu este o metodă didactică modernă inovativă și interactivă de succes în România, care are drept scop dezvoltarea spiritului antreprenorial al elevilor prin simularea proceselor dintr-o firmă reală.

Deja devenită o tradiție, metoda de predare „Firma de exercițiu” constituie un exemplu de bune practici pentru învățământul profesional și tehnic. Firma de exercițiu, complexă ca metodă, motivată ca efecte, e o

provocare atractivă atât pentru elevi cât și pentru profesori.

Firmele de exercițiu coordonate de prof. IONESCU MARIA în anul școlar 2019-2020 sunt:

FE COCOȘUL DE HUREZ SRL



Produce de calitate din ceramică lucrate!

FE LEGO FRUCT SRL



Prospetime cu fiecare alegere

FE ANTARTIC DRINKS SA



Oferim calitate într-un strop de puritate!

FE CARGOVIL SRL



CUMPARAND DE LA CARGOVIL,
ECONOMISITI CU STIL!

Imagini - prezentarea firmelor de exercițiu



Bibliografie

[1] Ștefănescu Mihaela *Ghidul firmei de exercițiu, cea mai bună practică* Editura didactică și pedagogică, București, 2012;

JOCUL LOGICO-MATEMATIC ȘI STIMULAREA CALITĂȚILOR GÂNDIRII

Prof. Lucreția IORDAN

Scoala Gimnazială Nr. 13 Râmnicu Valcea

Toate problemele matematice au un grad înalt de generalizare și abstractizare. Exersarea îndelungată a operațiilor gândirii are drept consecință formarea capacității elevilor de a gândi corect în multiple situații ale diferitelor activități matematice teoretice și

practice. Aceste situații, care uneori au ceva special, complicat sau inedit, pot să ofere rezolvarea mai rapidă, mai elegantă și mai originală în funcție de calitățile gândirii. Matematica posedă avantajul de a dispune de numeroase oportunități care influențează pozitiv calitățile gândirii. Jocurile logico-matematice constituie un deosebit prilej de a forma la elevi capacitatea de gândire corectă în multiple situații în cadrul variatelor activități matematice.

În viața de fiecare zi a copilului, jocul ocupă un loc important deoarece, atunci când se joacă, acesta își satisface nevoia de activitate, de a acționa cu obiecte reale sau imaginare, de a se transpune în diferite roluri și situații care îl apropie de realitatea înconjurătoare.

Rolul și importanța jocului matematic constă în faptul că el facilitează procesul de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor, iar datorită caracterului său formativ influențează dezvoltarea personalității elevului. Jocul logico-matematic este un important mijloc de educație intelectuală, care pune în valoare și antrenează capacitățile creatoare ale elevilor.

Jocurile logico-matematice au scopul de a pune la dispoziția copiilor mijloace agreabile care să le stimuleze gândirea, perspicacitatea și să le dezvolte atenția și creativitatea.

O atenție deosebită o acord jocurilor matematice, ca instrumente care să contribuie în mod gradat și plăcut la apropierea elevului de cerințele și rigurozitățile matematicii, ajutându-l să-și dezvolte abilități specifice precum: **gândirea logică, capacitatea de a raționa și a emite judecăți, identificarea soluției optime de rezolvare corectă și rapidă a situației-problemă.**

Departate de a fi simple „jocuri”, ele reprezintă, pe planul activității intelectuale, momente de efort concentrat la care participă, influențându-se reciproc, majoritatea factorilor psihici care concură la realizarea procesului de cunoaștere și învățare. În acest sens, copilul trebuie să recepționeze mesajul și să-l

înțeleagă, să analizeze și să interpreteze datele, să gândească și să aleagă calea cea mai exactă de a acționa.

Prin joc, copilul învață cu plăcere, devine interesat de activitatea care se desfășoară în orele de matematică, cei timizi devin cu timpul mai activi, mai volubili, primesc încredere în capacitățile lor, au mai multă siguranță și răspund cu mai multă rapiditate.

Jocurile matematice constituie adevărate mijloace de evidențiere a capacităților creatoare, dar angajează și metode de stimulare a potențialului creativ al copilului.

Procese intelectuale declanșate de jocul logico-matematic, în special cele ale gândirii, îi conduc pe elevi pentru a descoperi adevăruri noi pentru ei, cu o oarecare ușurință, pe fondul angajării doar în aparență a unui efort mic și mai ales în condițiile unei satisfacții evidente.

Ținând seama de puterea de concentrare a elevilor din ciclul primar, de nevoia de varietate și de mișcare în activitatea școlară, lecția de matematică trebuie completată cu jocuri cu conținut matematic. În general, un exercițiu sau o problemă de matematică poate deveni joc matematic, dacă îndeplinește următoarele condiții:

- Realizează un scop și o sarcină didactică din punct de vedere matematic;

- Folosește elemente de joc în vederea realizării sarcinii propuse, precum sunt: competiția individuală sau pe grupe de elevi, recompensarea rezultatelor bune sau, penalizarea greșelilor comise.

- Folosește un conținut matematic accesibil, atractiv și recreativ prin forma de desfășurare și prin materialul didactic folosit;

- Pentru realizarea sarcinii propuse și pentru a stabili rezultatele competitive se folosesc reguli de joc cunoscute anticipat de elevi, iar învățătoarea este „arbitrul” competiției.

La clasa I, jocul logico-matematic reprezintă o modalitate de asigurare a

continuității între grădiniță și școală, de ușurare a procesului adaptării copiilor la specificul muncii școlare, de învățare. Introducerea jocului în structura lecțiilor de matematică, constituie un mijloc de înlăturare a oboselii, cunoscând capacitatea redusă de efort a mi-cilor școlari.

Jocul matematic trebuie să aibă: un scop, o sarcină, un conținut matematic, material didactic și reguli de joc.

Scopul didactic poate fi de natură cognitivă, formativă sau mixtă. Sarcina didactică exprimă acțiunile concrete pe care jucătorii trebuie să le efectueze. Conținutul matematic al jocului se stabilește în funcție de sarcina didactică și particularitățile de vârstă ale elevilor. Materialul didactic trebuie să fie variat, atractiv, în concordanță cu tema jocului și pregătit dinainte de către profesorul din învățământul primar.

Clasificarea jocurilor matematice se face după:

a) Sarcinile jocului și regulile stabilite pentru joc;

b) Momentul în care se folosește jocul în lecție;

c) Materialul didactic folosit.

Etapile jocului logico-matematic sunt:

a) Introducerea elevilor în atmosfera de joc se face printr-o discuție unde ne propunem ca obiectiv trezirea interesului copiilor pentru joc;

b) Anunțarea temei jocului;

c) Prezentarea materialului didactic;

d) Explicarea sarcinilor jocului este cea mai importantă etapă;

e) Rezolvarea jocului;

f) Încheierea jocului este etapa în care învățătoarea formulează concluzii și aprecieri în legătură cu soluțiile găsite de elevi, rapiditatea rezolvării jocului și câștigătorul jocului.

Iată cum am utilizat la clasa I jocul logico-matematic numit „**Găsește rapid soluția**”, pentru a verifica cunoștințele elevilor despre descompunerea unui număr într-o sumă de doi termeni și pentru a dezvolta spi-ritul

creativ în gândirea matematică și puterea de concentrare în găsirea soluțiilor unei situa-ții-problemă:

Am baloane cu heliu, roșii și albastre, câte minimum șapte de fiecare. Se sparg șapte baloane.

Câte baloane roșii și câte albastre pot fi printre cele sparte?

Am folosit ca elemente de joc întrecerea individuală și pe rânduri de bănci. Ca material didactic am adus șapte baloane roșii și șapte baloane albastre umflate, pe care le-am fixat într-un suport.

Le-am explicat elevilor că vor avea timp de lucru opt minute, în care trebuie să scrie soluțiile posibile ale jocului, pe o foaie de hârtie. După terminarea timpului stabilit, am adunat fișele elevilor, acordând câte un punct pentru fiecare soluție corectă.

Individual am clasificat elevii astfel: pe locul I cei cu opt soluții corecte, pe locul II cei cu șapte soluții, pe locul III cei cu șase soluții corecte.

Am stabilit și o clasificare pe grupe de elevi, considerând fiecare rând de bănci câte o grupă de elevi. Însumând punctele obținute de fiecare elev al rândului respectiv, am obținut calificarea grupei de elevi.

Putem spune că jocurile logico-matematice au avantajul de a dispune de nenumărate ocazii, care să influențeze pozitiv calitățile gândirii elevilor.

Bibliografie

[1] Gabriel, Albu, *Concepte fundamentale ale psihologiei: memoria, gândirea, imaginația*, Editura Economică, București, 2003.

[2] Mușata, Bocoș, *Instruire interactivă*, Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.

[3] Ionescu, Miron; Radu, Ioan, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000.

UTILIZAREA TIC ÎN PREDAREA LA CLASĂ

Prof. Elena Simona ISPAS

Școala Gimnazială Budești

„Școala nu poate avea decât două scopuri. Primul e să dăm copilului cunoștințele generale de care, bineînțeles, va avea nevoie să se servească: aceasta este instrucția. Cealaltă e să pregătim copilul de azi pentru omul de mâine, și aceasta este educația.”

Gaston Berger

Necesitatea utilizării calculatorului în viața de zi cu zi, regăsirea utilizării în toate domeniile de activitate, a influențat inevitabil și sistemul de învățământ, regăsindu-se treptat și în școli, în fiecare clasă.

Tehnologiile digitale nu trebuie să fie doar o simplă adăugare în planul de învățământ, ci trebuie să fie integrate în procesul de predare-evaluare la clasă.

Cadrele didactice trebuie să se folosească eficient de noile tehnologii ale societății informaționale, calculatorul fiind o metodă modernă de predare, ce poate fi folosită cu succes atât la clasele mari, cât și la clasele primare.

Metodele active participative sunt proceduri ce pornesc de la ideea că învățarea este o activitate personală, ce trebuie să-ți stârnească curiozitatea, sunt axate pe acțiune și pe dorința de a observa, de a cerceta mai departe, de a căuta soluții la întrebări.

Calculatorul este foarte util, atât elevului cât și profesorului, însă el trebuie folosit cu mare grijă.

Folosit fără un scop anume și în momente nepotrivite în timpul lecției, poate crea plictiseală, lipsa atenției, neparticipare a tuturor elevilor la oră. De aceea, este foarte important ca profesorul să știe când și cum să-l folosească. Pentru aceasta, cadrul didactic trebuie să stăpânească bine materia ce o predă,

să cunoască metodele activ participative, să studieze în permanență, să cunoască foarte bine ce dorește să predea elevilor și să-și cunoască bine elevii.

Munca cu calculatorul poate fi realizată la orice materie de învățământ, la orice an de studiu, atât în predare cât și în a evalua rezultatele învățării.

Folosirea TIC, permite elevilor să se miște virtual în timp și spațiu, să observe și să studieze fenomene naturale, plante și animale; să observe istoria popoarelor de ieri și de azi activitățile și portul lor, să cunoască cultura noastră sau a altor popoare.

Să afle mai multe informații despre inventatori și invențiile lor, să le stimuleze curiozitatea pentru a vizualiza creațiile marilor pictori, să audieze operele marilor compozitori.

Calculatorul poate fi folosit pentru a citi în întregime lecturile predate la clasă sau a afla mai multe informații despre opera și viața marilor scriitori.

Cu mare succes se poate folosi și în orele de matematică, exercițiile și problemele putând fi rezolvate cu eficacitate pe calculator.

Munca cu calculatorul este foarte eficientă deoarece îți dă posibilitatea de a aborda lecția ce vrei să o predai interdisciplinar, stârnindu-le curiozitatea și dorința de a descoperi mai mult.

Este foarte important ca utilizarea calculatorului să fie făcută cu măsură și în mod atractiv. Scopul utilizării calculatorului nu este acela de a privi pasiv acele slide-uri, de a calcula exercițiile de matematică într-un mod mai ușor, ci de a le stârni curiozitatea de a afla mai multe informații, de a căuta.

Bibliografie

- [1] Bontaș Ioan, *Tratat de Pedagogie*, Editura All, București, 2007
- [2] Wikipedia

EGALITATEA DE ȘANSE PRIN EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

Prof. Ilie Ionuț LAKOTOS

Școala Gimnazială *Take Ionescu* Râmnicu
Vâlcea

Egalitatea de gen se referă la drepturile, responsabilitățile și oportunitățile egale ale femeilor și bărbaților. Aceasta presupune luarea în considerare a intereselor, necesităților și priorităților femeilor și bărbaților, recunoscând diversitatea diferitelor grupuri de femei și bărbați. Egalitatea de gen se realizează atunci când femeile și bărbații se bucură de aceleași drepturi și oportunități în toate sectoarele societății, inclusiv participarea economică și luarea deciziilor și când diferitele comportamente, aspirații și nevoi ale femeilor și bărbaților sunt la fel de apreciate și favorizate.

Egalitatea de gen este măsurată prin analizarea reprezentării bărbaților și a femeilor într-o serie de roluri (muncă, putere, bani, sănătate, cunoaștere, timp).

Biroul de statistică al Uniunii Europene, publică o privire de ansamblu asupra statisticilor de gen pentru Uniunea Europeană din domenii precum educația, piața forței de muncă, veniturile și sănătatea, importante pentru a demonstra diferențele în situația femeilor și a bărbaților prin cinci arii de lucru:

1. Creșterea participării femeilor la activități sportive;
2. Atingerea unei reprezentări egale și sensibilizare de gen la nivel decizional;
3. Realizarea egalității de gen în antrenamentul și predarea sportului;
4. Eradicarea violenței bazată pe gen în și prin sport
5. Eliminarea stereotipurilor de gen în sport și în mediatizarea sportului.

Aria 1: Participarea femeilor in sport.

Conform sondajului „euro-barometru” din 2014, bărbații au mai multe șanse decât femeile să practice un sport: 45% dintre bărbați fac acest lucru cel puțin o dată pe săptămână, comparativ cu 37% dintre femei. Sondajul a mai constatat că 37% dintre bărbați nu fac niciodată sport, comparativ cu 47% dintre femei. Diferența dintre femei și bărbați este mai puternică în grupurile de vârstă mai mică: 74% dintre bărbații cu vârste între 15 și 24 de ani exercită sau joacă sport cel puțin o dată pe săptămână, comparativ cu 55% dintre femeile din aceeași grupă de vârstă. Cetățenii din nordul UE sunt cei mai activi din punct de vedere fizic. Proporția în care practică sport cel puțin o dată pe săptămână este de 70% în Suedia, 68% în Danemarca, 66% în Finlanda, 58% în Țările de Jos și 54% în Luxemburg. Cele mai scăzute niveluri de participare sunt grupate în statele membre din sudul UE. Majoritatea respondenților care nu practică niciodată sport pot fi găsiți în Bulgaria (78%), Malta (75%), Portugalia (64%), România (60%) și Italia (60%).

Aria 2: Atingerea unei reprezentări egale la nivel decizional În medie, în 2015, doar 14% din toate posturile de conducere ale federațiilor sportive din statele membre au fost ocupate de femei, variind de la 3% în Polonia până la 43% în Suedia. În majoritatea țărilor, ponderea femeilor în posturile de decizie a fost sub 20%.

- Numărul femeilor din organele de conducere de elită ale mișcării olimpice este sub 30%.
- Reprezentarea femeilor în Comitetele Naționale Olimpice este de 16,5%.
- Reprezentarea femeilor în cadrul federațiilor sportive internaționale este de aproape 18%. (date din 2016)

Aria 3: Realizarea egalității de gen în antrenamentul și predarea sportului Ca profesie, antrenamentul sportiv este dominat de bărbați. Pe baza cifrelor din 7 state membre ale UE, se estimează că doar 20% până la 30% din totalul antrenorilor din Europa sunt femei. La

nivelul de elită, numărul de antrenori femei este foarte scăzut și de obicei ocupă poziții de antrenor secund sau asistent, sprijinind antrenorii de sex masculin. Antrenorii de sex feminin instruiesc aproape exclusiv femei, tineri sau copii.

Aria 4: Eradicarea violenței bazată pe gen în sport Formele de violență pe motive de gen în sport includ hărțuirea sexuală și abuzul sexual, violul, violența fizică sau emoțională și violența față de LGBT. Datele privind prevalența abuzului sexual și hărțuirea sexuală în sport variază între 14% și 73% în nouă țări europene care au efectuat studii empirice în acest domeniu. Se estimează că sexul și hărțuirea sexuală apar în toate sporturile de la nivelul recreativ la cel de elită și afectează nu numai femeile, ci și toți sportivii care se află într-o poziție vulnerabilă în ceea ce privește vârsta, orientarea sexuală, poziția lor în grup, funcția lor, capacitățile fizice sau sexul.

Aria 5: Eliminarea stereotipurilor de gen în sport și în mediatizarea sportului În timp ce femeile sunt deosebit de atrase de sporturile în care se pune accentul pe expresia fizică (dans, gimnastică și patinaj), bărbații se regăsesc într-o mare majoritate în sporturile de luptă, sporturile de echipă jucate pe terenuri mari (fotbal, rugby), sportul cu motor și sporturile extreme. Acest model este repetat în multe țări europene. Rezultatele diferă ușor atunci când vârsta participanților este luată în considerare. Cu toate acestea, unele fete și femei traversează liniile acestor stereotipuri de gen și practică „halterofia”, fotbalul, cursele cu motor și alpinismul în cluburi și asociații sportive sau chiar în competiții. Aceste sportive pot fi văzute ca pionieri pentru noile modele culturale (femei emancipate sau moderne), dar riscă să fie clasificate drept “băiețoi” a căror identitate sexuală este privită ca îndoielnică, întrucât astfel de practici nu se aseamănă cu clișeele pe baza cărora bărbații și femeile decid ce este potrivit pentru o femeie. Un alt aspect care trebuie luat în considerare este lipsa femeilor din jurnalismul sportiv. Pe plan

internațional, femeile reprezintă doar 10% din pozițiile din presa scrisă și producția media. La Jocurile Olimpice de la Londra din 2012, doar 15% dintre jurnaliști și fotografi erau femei.

Sportul ca unealta pentru atingerea egalității de gen Prin promovarea unor valori generale, cum ar fi jocul fair-play, nediscriminarea și munca în echipă, sportul poate fi folosit ca instrument pentru a atinge egalitatea de gen. De asemenea, sportul poate fi folosit pentru a spori oportunitățile femeilor și fetelor de a-și dezvolta noi abilități, de a obține sprijin din partea altora și de a se bucura de libertatea de expresie și de mișcare. Sportul poate promova educația, comunicarea, abilitățile de negociere și conducere, toate acestea fiind esențiale pentru cariera profesională a femeilor. Sportul poate, de asemenea, să sporească stima de sine a femeilor și fetelor și să le permită să aleagă modul de viață.

Statele membre, Comisia Europeană și organizațiile sportive sunt chemate să dezvolte și mențină strategii și planuri naționale de acțiune privind egalitatea de gen în sport, să integreze perspectiva de gen în toate aspectele politicii sportive și să se angajeze la eliminarea stereotipurilor de gen la toate nivelurile, să evidențieze valoarea diversității și echilibrului între sexe în administrația sportivă să promoveze egalitatea de gen la nivel decizional în toate domeniile sportive, crească echilibrul de gen în comisiile și comitetele executive din domeniul sportului, precum și în management și antrenorat, să dezvolte materiale educaționale pentru formarea factorilor de decizie și antrenorilor în sport pentru a promova egalitatea de gen la toate nivelurile de educație și formare sportivă, să includă obiectivele privind egalitatea de gen ca o condiție pentru acordarea de finanțare publică organizațiilor sportive.

Bibliografie

[1] A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices, published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015

[2] European Union, Special Eurobarometer 334, Sport and Physical Activity, March 2010.

[3] European Union Agency for Fundamental Rights, Racism, ethnic discrimination and exclusion of migrants and minorities in sport: a comparative overview of the situation in the European Union, October 2010.

[4] European Commission - Final Report on Study on Sport Qualifications acquired through Sport organisations and (Sport) Educational Institutes, Luxembourg, 2016

[5] European Women and Sport (EWS), www.ews-online.org/en

[6] Gasparini W. and Talleu C., Sport and discrimination in Europe, Council of Europe Publishing, Sports policy and practice series, 2010.

[7] Gender Equality in Sport - Proposal for Strategic Actions 2014 – 2020, Approved by the Group of Experts 'Gender Equality in Sport' at Brussels on 18 February 2014

[8] Lis Nicholl et. al., Gender Balance in Global Sport Report 2016 >> Lutter contre les stéréotypes filles-garçons, travaux coordonnés par Marie-Cécile Naves et Vanessa Wisnia-Weill, Commissariat général à la stratégie et à la prospective, France, 2014

[9] Recommendations on Gender Equality in Sport, Expert Group on Good Governance, 2016

[10] Talleu C., Access for Girls and Women to Sport Practices, printed by the Council of Europe, September 2011

[11] With-Nielsen N. and Pfister G., Gender constructions and negotiations in PE – case studies”, in Sport, Education and Society, 2010

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE PRIN METODA PROIECTULUI

Prof. Aurelia-Cerasela MANEA

Liceul Tehnologic *Căpitan Nicolae Pleșoianu*
Râmnicu Vâlcea

Introducerea programării la elevii din clasa a V-a se poate realiza și cu ajutorul platformei <https://scratch.mit.edu/>, unde, cu ajutorul unor blocuri, se pot programa diverse personaje dintr-o colecție a aplicației Scratch.

Pentru a introduce noțiunea de **clonare** a personajelor, am propus elevilor un proiect numit

„**Un copil politicos**”. Scopul final al proiectului a fost să selectăm un personaj care are posibilitatea să-și schimbe costumele, să-l clonăm în alte patru personaje și apoi fiecare personaj să salute cu ”Bună ziua” în limbile română, franceză, engleză și spaniolă.

Pașii pentru realizarea proiectului:

– Fiecare elev a accesat platforma pentru a realiza proiectul;

– Elevii au primit o fișă de lucru cu scopul proiectului și cu o poză cu produsul final, programul;

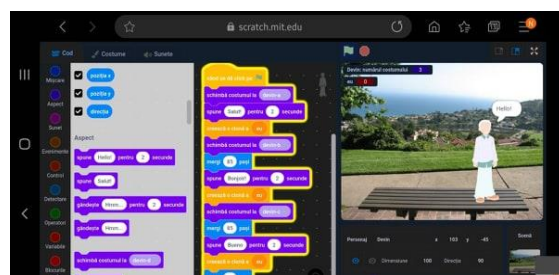
Scenariul propus:

1. Oferă scenei decor din Bibliotecă (la alegere)

2. Încarcă personajul Devin în scenă

3. Deschide zona Costume și observă că personajul ales are patru costume diferite. Pentru fiecare costum în parte folosește instrumentele de colorare și schimbă culoarea costumului.

4. Urmărește fișă și completează în



zona de programare blocurile grafice

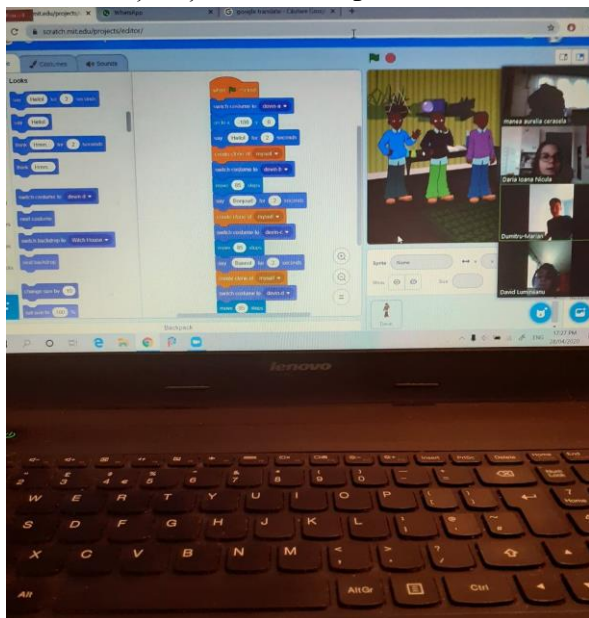
5. Clic pe steagul verde și urmărește

personajele.

În această activitate elevii realizează un joc în cadrul proiectului, exersând structura liniară din zona de programare. Au posibilitatea să coloreze diferit personajele. De asemenea aplică clonarea și deplasarea personajelor create la 85 de pași unul de celălalt pentru a nu se suprapune, aplică pauză pentru a saluta pe rând personajele create.

Lecția a avut loc în spațiul virtual. Elevii au realizat micul proiect, fiecare pe calculatorul său și apoi a prezentat fiecare produ-sul final.

Dacă au mai avut nelămuriri, elevii au colaborat și toți au realizat proiectul.



Bibliografie

1. www.infogim.ro
2. <https://scratch.mit.edu/>

PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ- FACTOR DETERMINANT AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EUROPEAN

Prof. Mihaela Daciana MĂNESCU

Liceul *Preda Buzescu* Berbești

Învățământul românesc trece în zilele noastre 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.

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). Se poate 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.

Educația și formarea cadrelor didactice a fost deseori considerată o prioritate a reformei învățământului, luând în calcul importanța sa pentru reușita modernizării celorlalte componente ale sistemului de educație. Jean Piaget atrăgea cu mult timp în urmă atenția asupra rolului și importanței profesorului ca piesă centrală în puzzle-ul educației, afirmând că în tabloul educației și învățământului, nu vom găsi nicio problemă care să nu conducă la formarea profesorilor, astfel aceștia consideră ca fiind foarte eficiente activitățile de formare mediate de calculator, activitățile de cercetare, implicarea în proiecte și parteneriate transnaționale, schimburi de experiență, vizite de studiu. Toate aceste forme sau medii de dezvoltare profesională continuă sunt preferate, față de cursurile tradiționale.

Obiectivele, conținuturile și formele de organizare a activității de practică pedagogică sunt stabilite ținându-se cont de formarea unor competențe solicitate de profesia didactică. Astfel, ministerul a elaborat o serie de standarde specifice învățământului, pornind de la anumite principii care exprimă concepția actuală asupra conținutului specific al profesiei didactice și asupra calităților unui bun profesor care trebuie să fie un cadrul didactic bun cunoscător al domeniului și al didacticii disciplinei pe care o predă, să cunoască elevul și să îl asiste în propria dezvoltare, să fie promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional.

Un rol important în realizarea eficienței a practicii pedagogice îl joacă, pe lângă noțiunile practice și teoretice din domeniu, și colaborarea dintre toți factorii implicați în organizarea și desfășurarea acesteia și anume: educa-

torii, învățătorii, metodicienii, mentorii, tutorii și coordonatorii de practică și nu în ultimul rând profesorii de pedagogie, psihologie și didacticienii. Din punct de vedere al tipurilor de practică pedagogică parcurse la nivelul specializării pedagogia învățământului preșcolar, acestea pot fi: practica pedagogică observativă sau de sensibilizare profesională și practica pedagogică curentă.

În concluzie, practica pedagogică are ca finalitate valorificarea cunoștințelor teoretice și punerea bazelor formării lor practice, prin asigurarea unor abilități specifice profesiei de cadru didactic care dorește să practice un învățământ modern.

Bibliografie

- [1] *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996;
- [2] *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale*, Editura Polirom, Iași, 2001;
- [3] *Pedagogie* (ediția a III-a, revăzută și adăugită), Editura Polirom, Iași, 2014.

PRACTICA PEDAGOGICĂ - O LĂTURĂ A DESCHIDERII SPRE ÎNVĂȚĂMÂNTUL EUROPEAN

Prof. Andreea Dorina MANOLACHE
Școala Gimnazială Colonie, Râmnicu Vâlcea

Profesia de cadru didactic presupune un cumul de cunoștințe și abilități care se dobândesc prin parcurgerea de către studenți, a unor activități de pregătire teoretică și practică, atât în domeniile specifice obiectelor de învățământ ce urmează să fie predate, cât și în domeniul științelor educației. Achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio-psiho-pedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare și extrașcolare.

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

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 che-mată 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, extinde-rea educației pe parcursul întregii vieți, multiculturalitatea. Rapoarte ulterioare și-au canalizat eforturile spre identificarea și definirea acelor elemente care pot contribui la dezvoltarea unei societăți a cunoașterii. Accesul la cunoaștere și formarea instrumentelor psiho-comportamentale cade în sarcina școlii, respectiv a educatorilor, astfel

încât pregătirea lor corespunzătoare devine imperios o prioritate. Din perspectiva aderării României la U.E., educația și învățământul se află în fața unei mari provocări: creșterea importanței acordate disciplinelor științifice și tehnice prin revizuirii generale ale conținuturilor, stabilirea unor legături mai strânse cu viața, pentru integrarea într-un spațiu al științei și cercetării europene.

Pentru a sublinia importanța pe care România o acordă integrării în U.E., la 28 ianuarie 2005, la București, a fost inaugurat „Anul european al cetățeniei prin educație”.

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

Profesionalizarea constituie procesul formării unui „ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un model al profesiei respective” (E. Păun, apud. Gliga, L., 2002).

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată atât la nivel teoretic cât și practic. Pregătirea teoretică vizează cultura generală, de specialitate, dar și cea psihopedagogică. 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.

- Pedagogia îndeplinește aceste condiții: Domeniul de studiu = omul;
- Obiectul de studiu = educația;
- Aparatul conceptual = terminologia pedagogică;

- Metodologia = parțial proprie, dar și cu multe preluări și adaptări;

- O raționalitate specifică = existența unor norme, principii și reguli pedagogice, chiar dacă uneori (unele) contestate și probabilistice prin raportare la context (acest aspect este explicabil dacă avem în vedere amploarea fenomenului educațional).

În ansamblul conținuturilor care contribuie la formarea viitoarelor cadre didactice, activitatea de „practică pedagogică constituie dimensiunea centrală în care sunt antrenate toate celelalte conținuturi teoretice precum și toate disponibilitățile psihice ale studentului” (Franț, A., 2002). Toate achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio-psiho-pedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare (procesul de învățământ) și extrașcolare (activități pară/

perișcolare). Mai mult, prin practică, toate cunoștințele și competențele dobândite sunt activate, combinate și adaptate la situații și contexte particulare (ex. Predarea aceleiași lecții la clase diferite).

Societatea de azi și cea viitoare are așteptări din ce în ce mai ridicate de la profesori, dorind performanță și profesionalism. 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.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.

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

profesiunii 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)

Structura și conținutul practicii pedagogice cuprinde:

1. Pregătirea teoretică - ceea ce trebuie să știe un elev al unei școli, trebuie să afle de la dascălul său. Practica pedagogică, disciplină de bază a acestei formări inițiale, se desfășoară prin îmbinarea a două dimensiuni, una care vizează partea de instruire și se materializează în practică observativă, și alta de exercițiu, de aplicabilitate practică care deține cea mai mare suprafață în economia de timp a practicii pedagogice și care îmbracă forma practicii operaționale.

2. Activități instructiv-educative de observație, desfășurate în clasă (asistență);

3. Activități instructiv-educative practice susținute de către studenți (predare);

4. Alte tipuri de activități educaționale (ședința cu părinții, participare la comisia metodică, consiliu profesoral, consultații cu elevii, profesor de serviciu pe școală, cercuri pedagogice etc.).

5. Activități de cunoaștere a școlii în general.

Obiectivele, conținuturile și formele de organizare a activității de practică pedagogică sunt stabilite în funcție de formarea succesivă a unor competențe solicitate de profesiunea didactică.

Întrucât Legea învățământului nr. 84/1995 prevede „standarde naționale pentru

atestarea calității de cadru didactic", MEC a elaborat „Standardele profesionale pentru predarea în învățământul primar" și "Standardele pentru predarea matematicii în gimnaziu", plecând de la următoarele principii-nucleu, principii care exprima 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 asista 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-mentori, printr-un parteneriat Universitate-Inspectorat Școlar, Facultate-Scoala de aplicație. Obiectivele intermediare și specifice, tipurile de activități și formele de organizare a acestora se subordonează obiectivului general al practicii pedagogice: învățarea și exersarea profesiei didactice.

Psihologia învățării și-a pus dintotdeauna problema obiectivelor care trebuie atinse în procesul instruirii. La început, obiectivele erau formulate la modul general, fără a se face o legătura sistematică între calitățile intelectului care se doreau a fi formate și conținutul programelor școlare. În ordine istorică, comportamentismului îi revine

meritul de a fi atras atenția asupra legăturii stricte care trebuie să existe între obiectivele înscrise în programă și testarea performanțelor atinse. Cu transformarea obiectivelor în ținte riguroase ale procesului de instruire, se trece, defapt de la didactica clasică la tehnologiile didactice. Două deschideri au fost explorate ulterior. Prima, cea a practicii didactice ce a dus la apariția taxonomiilor, iar a doua, care pornea de la recunoașterea faptului că procesele intelectuale sunt reale și testabile ducând astfel la știința de cogniție. Inițial, taxonomiile au urmărit o clasificare a scopurilor, mai exact o clasificare a comportamentelor, deoarece s-a constatat că aceste comportamente sunt foarte variate și imposibil de catalogat în perspectivă pur behavioristă. Cea mai semnificativă clasificare formală a comportamentelor aparține lui B. S. Bloom, care elaborează o întregă teorie publicată în lucrarea „Taxonomiile obiectivelor pedagogice“ (1956). În concepția lui Bloom, taxonomia este un sistem de clasificare a scopurilor, care respectă o regulă specială și anume aceea a ordinii reale. Această ordine reală se traduce printr-o anumită ierarhie a scopurilor. Simplele comportamente ale celor care învață constituie baza unora de ordin mai înalt, iar acestea vor constitui, la rândul lor, temelia unora și mai înalte.

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

În contextul evoluțiilor teoretice des-

crise anterior, necesitatea de a forma și de a dezvolta competențe prin procesul de învățământ, este astăzi acceptată ca imperioasă în majoritatea sistemelor educaționale. Problemele majore care apar țin, pe de o parte, de modul de organizare și definire a acestor competențe pentru a putea fi descrise și operaționalizate, iar pe de altă parte, țin de identificarea acelor modalități (tehnologii) care conduc la formarea în realitate a competențelor descrise.

Anticipând astfel, parțial, posibilitatea aplicării practice a acestor dezvoltări teoretice, curriculumul românesc la nivelul învățământului liceal a fost structurat pe competențe. Definim competențele ca fiind ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare care permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Competențele generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata învățământului liceal; acestea au un grad ridicat de generalitate și complexitate. Competențele specifice se definesc pentru fiecare obiect de studiu și se formează pe durata unui an școlar, ele fiind deduse din competențele generale și constituie etape în dobândirea acestora. Termenul de competență are numeroase accepțiuni: el a migrat ușor dinspre domeniul profesional-tehnic către educație, primind valențe complexe în acest domeniu. Proiectarea curriculumului pe competențe vine în întâmpinarea achizițiilor cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații/contexte noi și dinamice.

Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare – învățare – evaluare. Acest fapt permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate: competența, în măsura să orienteze demersurile tuturor agenților impli-

cați în procesul de educație.

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, în construcția modului de derivare a competențelor s-a pornit de la o diferențiere cât mai fină a secvențelor unui proces de învățare. Astfel, s-au avut în vedere următoarele șase secvențe care vizează structurarea operațiilor mentale: percepție, interiorizare primară, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă și adaptare externă.

În continuare, vor fi expuse competențele generale, categoriile de activități vizate prin activitatea de practică pedagogică și competențele specific 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 fișei psihopedagogice

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

– Activități de colaborare cu profesorul mentor, cu tutorele, cu corpul profesoral, etc.

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
- Elaborarea 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 con-

flict 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., *Învățarea în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981;
- [2] Cucuș, C. *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1999;
- [3] Dumitru Vâlcău, *Programul Magister Pentru Profesorul de Matematică*, Edit. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005,
- [4] Ezechil L., Dănescu E., *Caiet de practică pedagogică*, (nivel II), Editura Paralela 45, Seria Științele educației, Pitești, 2009;
- [5] Ilie Marin, *Elemente de pedagogie generală- teoria curriculumului și teoria instruirii*.
- [6] Ionescu, M., Radu, I. *Didactica modernă*, Editura Dacia., Cluj-Napoca, 1995;
- [7] *Modele teoretice și aplicative*, Teza de doctorat, UBB Cluj-Napoca
- [8] Nicola, I. *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996;
- [9] Neacșu, I. *Instruire și învățare*, Edit. Științifică, București, 1990;
- [10] Onutz, Sanda, *Profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică*, 2011,
- [11] Radu, I.T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

UTILIZAREA METODELOR ACTIVE ÎN FORMAREA DEPRINDERILOR ȘI ABILITĂȚILOR TEHNICE LA ELEVI

Prof. Marilena MATEI

Colegiul Energetic Râmnicu Vâlcea

Premisa de la care se pleacă constă în aceea ca elevul este nu numai obiect, ci și subiect al învățării, este implicat și cointeresat în a cunoaște și a face, a întreprinde. Prin actul predării, realitatea se reconstruiește.

Învățarea este un proces de restructurare a edificiului interior, de transformare a acțiunilor externe în acțiuni interne, de imbogățire permanentă a schemelor cognitive care rămân deschise și permissive la mobilitatea lumii exterioare.

Orice achiziție se dovedește a fi autentică atunci când individul a fost pus în situația de interogație, de acțiune propriu-zisă cu lucrul sau în perspectiva unei idei, a unui principiu. Gândirea însăși se formează prin interiorizarea unei scheme de acțiune pe care subiectul a experimentat-o pe cont propriu.

Participarea conștientă presupune o trezire a voinței de a cunoaște și amplificarea, alimentarea continuă a acestei apetente, mai ales în domeniul tehnic, mereu în schimbare. Nu trebuie încurajată învățarea pe de rost, însușirea mecanică a informațiilor; accentul se va pune pe înțelegerea prealabilă a cunoștințelor înainte de a fi stocate sau reproduse. Elevul este nevoit să „stăpânească” acel cumul de cunoștințe achiziționate, să le actualizeze diferențiat, să facă legăturile cele mai potrivite, să disloce acele achiziții care nu mai sunt operante sau nu mai concordă cu noile evoluții ale cunoașterii și experienței, să creeze noi explicații, noi ipoteze. Profesorul talentat va apela la tactici, metode, procedee active și participative, va crea situații de autonomie intelectuală și acțională a elevilor, va stimula și încuraja creativitatea, imaginația și *spiritul lor critic*. *Poziția sa trebuie să fie maleabilă, deschisă, permisivă la inițiativele elevilor*. **Interdisciplinaritatea im-**

plică studierea unui fenomen (domeniu) din mai multe puncte de vedere interferente, pe baza unor metode complementare și, de regulă, are ca rezultat generarea a noi instrumente de analiză și previziune pentru a înțelege mai bine fenomenul respectiv. Rezultatul colaborării interdisciplinare constă în identificarea de noi soluții, metode, mecanisme și instrumente de cercetare pentru una sau mai multe dintre disciplinele științifice, ca urmare a complementarității induse dintre acestea. Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a metodologiei diferitelor arii curriculare. În abordarea interdisciplinară se topesc granițele stricte dintre discipline.

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

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

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

- **Lucrul în echipă** – se constituie echipe formate din elevi și cadre didactice

- **Gândirea critică** – presupune propunerea și analizarea direcțiilor de abordare, cât și stabilirea criteriilor de evaluare a activității

- **Rezolvarea de probleme** – se realizează prin distribuirea sarcinilor de lucru

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

Așadar, perspectiva interdisciplinară creează la elevi abilitatea de a aplica și transfera cunoștințe spre a rezolva probleme în

mod creativ. Prin realizarea de conexiuni la mai multe niveluri, elevii trec de la acumularea de informații la participarea efectivă, la realizarea unor produse.

Principiul acesta cere ca elevii să-și însusească ceva în măsura în care au înțeles și să participe singuri la aflarea cunoștințelor pe care profesorii le propun la un moment dat. Inclinația către activitate este naturală la copil, drept pentru care dascălul va încerca să valorifice atent această preocupare. Orice achiziție se face în jocul interacțional dintre interioritate și exterioritate, dintre pornirea naturală a elevului spre activitate și prescrierea atentă de către profesor a unor sarcini precise de învățare. Activizarea elevilor presupune menținerea lor într-o stare de trezire intelectuală, de încordare plăcută, de cautare a soluțiilor la o serie de situații-problema pe care profesorul le provoacă. A fi activ înseamnă a gândi, a medita, a raționa, a merge pe firul unui gând, al unei idei. După cum putem observa, avem de-a face cu o activizare spirituală, o adâncire și interiorizare subiective, o autolămurire sau edificare pe cont propriu. La aceasta stare se poate ajunge acordând elevilor autonomie și încredere, prin creditarea lor cu realizări maxime, prin folosirea inteligentă a puterii predicției în învățare, știind că profesorul este un fel de Pygmalion în școală, *care făurește* comportamente viitoare ale elevilor.

Se cere o atență dimensionare a cantității și calității informației date, a expectanțelor și cerințelor în așa fel încât să nu-i dezarmeze, dar nici să-i plictisească pe elevi. Nu trebuie dat totul dintr-o dată, ci câte puțin, gradat, noua cunoștință preluând, întărind și valorificând în chip natural vechea informație.

Ceea ce este dobândit de elev la un moment dat urmează să fie utilizat în perspectivă, fie pentru însușirea de noi cunoștințe, fie pentru întreprinderea unor activități materiale. Temeinicia este data de modalitatea de însușire, de fixare și de interpretare a achiziției. În actul de predare-învățare profesorul îi va îndemna pe elevi să apeleze la tehnici mnemice pertinente de înregistrare, pastrare și reactualizare ale informației. Este indicat să se memoreze numai

ceea ce s-a înțeles. Resemnificarea cunoștințelor se poate realiza cu ocazia lecțiilor de sinteză sau de recapitulare. Recapitularea nu este o simplă obligație formală, ci un prilej important de a reanaliza achizițiile, de a le sintetiza, de a realiza conexiuni între mai multe planuri de importanță a cunoștințelor și abilităților. Recapitularea poate fi selectivă, punându-se accentul pe elementele sintetice, comparative, integratoare ale conținuturilor predate.

Controlul și aprecierea performanțelor constituie un moment prielnic pentru repetarea, desemnificarea informațiilor, stimularea unor interese, întărirea anumitor expectanțe, fortificarea unor motivații creșterea capacității de autoevaluare. Învățarea temeinică se va racorda și la perspectiva practică. În fond, practica ulterioară validează implicit temeinicia cunoștințelor, mai ales în formarea abilităților practice. Nu e vorba numai de o practică imediată, ci de una care poate surveni în timp, una potențială, posibilă, dorită, visată. Învățăm și în perspectiva proiectelor, a viitoarelor profesii.

Bibliografie

- [1] Ilinca Anton, *Pedagogia modernă*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad, 2006;
- [2] Joița Elena, *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova, 2004;
- [3] Văideanu George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988
- [4] www.didactic.ro

REPERE ACTUALE ÎN FORMAREA ÎNȚĂLĂ PENTRU CARIERA DIDACTICĂ

Prof. Maria MECU
Liceul Tehnologic Băile Govora

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 elevi/studenti, a unor activități de pregătire teoretică și practică, atât în domeniile specifice obiectelor de învățământ ce urmează să fie predate, cât și în domeniul științelor educației.

Achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio-pedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare și extrașcolare.

Imperativele învățământului contemporan cer cultivarea unor calități de personalitate și de aptitudini caracteristice viitorilor pedagogi, o cultură pedagogică, care trebuie să pună accent pe însușirea unor competențe profesionale. Aceasta vizează un cadru didactic reflexiv și imaginativ, un manager al resurselor de învățare ale elevilor, pregătit pentru diverse tipuri de activități didactice și educaționale. De asemenea, el trebuie să fie și un mediator de contacte umane și partener cultural în raport cu cei educați.

În acest sens, merită atenție organizarea și desfășurarea practicilor pedagogice ca formă de organizare a procesului de învățământ, care asigură pregătirea practică a viitorilor învățători, profesori.

Alături de celelalte discipline psihopedagogice, practica pedagogică asigură formarea competenței de cadru didactic necesar

pentru un învățământ performant bazat pe învățări eficiente se concentrează pe elev.

Obiectivul general al practicii pedagogice este formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice.

Ioan Jinga și Elena Istrate definesc competența ca „capacitatea cuiva de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca bune”.

Se știe, că în orice domeniu de activitate umană necesitatea de oameni competenți este asociată cu ideea garanției că lucrurile merg bine.

În structura competenței se regăsesc: cunoștințe (care permit „a ști”), capacități („a face”) și atitudini („a fi”).

Există însă și un alt tip de abordare a competenței. Ea vizează mai mult factorii pe care se întemeiază competența și anume cunoștințele și factorii de personalitate (valori, aptitudini-atitudini ca opțiuni valorice).

Pentru profesia de cadru didactic competențele sunt dezvoltate, conform prevederilor procesului de la Bologna, prin cele trei cicluri de învățământ superior: licență, masterat și doctorat.

În viziunea lui Ioan Jinga „competența profesională a educatorilor din învățământ, se înțelege acel ansamblu de capacități cognitive, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate pentru marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia”.

Astăzi rolurile cadrului didactic din învățământ s-au diversificat, ele depășesc cu mult sfera didacticii. Deci, abordarea problematicii competențelor devine mai complexă.

În noul context european se evidențiază următoarele competențe ale cadrului didactic:

➤ **Competențe psihopedagogice**, care

se explică în proiectarea, dirijarea, evaluarea procesului de instruire, în cunoașterea, consilierea și asistarea dezvoltării personalității elevului (studentului);

➤ **Competențe sociale**, care se exprimă în interacțiuni sociale cu elevii și cu grupul școlar;

➤ **Competențe manageriale**, obiectivate în organizarea și conducerea clasei de elevi, a grupei studențești, a instituțiilor de învățământ școlar;

➤ **Competența științifică**, care vizează abilități necesare pentru aplicarea cunoștințelor teoretice; capacitate de comunicare a cunoștințelor; aptitudini pentru cercetare, experimentare și control, precum și inițiativa și obiectivitate în evaluare;

➤ **Competența managerială**, care include abilități de proiectare didactică de lungă durată și de proiectare a activităților didactice și educaționale concrete, capacitatea de organizare și coordonare a grupului școlar educațional, administrarea corectă a măsurilor de aprobare și dezaprobare;

➤ **Competența psihopedagogică**, care vizează capacitatea de a determina gradul de dificultate a unui conținut informațional; capacitatea de accesibilizare a informației; capacitatea de înțelegere a lumii interne a elevului; capacitatea empatică și tact pedagogic; capacitatea de a imagina și proiecta noi modele educaționale; de a anticipa performanțele elevilor într-o sarcină didactică viitoare; de a adapta metodele și mijloacele instructiv-educative la particularitățile situației de interacțiune cu elevul;

➤ **Competența psihosocială**, se referă la capacitatea de a stabili relații cu elevii, părinții, colegii; capacitatea de a înțui caracteristicile de ordin interpersonal ale elevilor (modalități de întreținere socio-afectivă, tendinței de înțajutorare, de stingere a conflictelor în grup); capacitatea de percepere adecvată a relațiilor preferențiale dintre elevi, de anticipare a atitudinilor sociale ale elevilor în

raport cu situație educațională viitoare.

E necesar ca în cadrul practicii pedagogice să li se formeze viitoarelor cadre didactice competențe de explorare, de cercetare și inovare a procesului instructiv-educativ, competențe sociale și interpersonale, competențe organizatorice și comunicative, constructive și de proiectare.

Din cele relatate reiese: viitorii pedagogi trebuie pregătiți pentru a face fata în mod creator unor situații pedagogice pe cât de complexe, pe atât de schimbătoare. Ei sunt factorii cei mai importanți ai inovării practicii educative și ai succesului școlar.

Referințe bibliografice

[1] Bontaș, I., *Pedagogie*, ALL Educațional, București, 1998;

[2] Costandache. M., *Relația dintre formarea inițială și formarea continuă în procesul profesionalizării pentru profesia didactică de institutor în: „Direcții de optimizare a activității educaționale”*, Ed. Fundației Universitare „Dunărea de Jos, Galați, 2005;

[3] Clipa. O., *Optimizarea activităților practice de formare a viitorilor institutori în: „Direcții de optimizare a activității educaționale”*, Editura Fundației Universitatea „Dunărea de Jos, Galați, 2005;

[4] Jinga, I., Istrate, E., *Manual de pedagogie*, ALL Educațional, București, 1998.

IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE

Prof. Sorina Gabriela MIHAI

Liceul Tehnologic *Ferdinand I* Râmnicu
Vâlcea

Practica pedagogică reprezintă cel mai important segment în formarea viitoarelor cadre didactice. Cunoștințele, abilități și competențele specifice pe care trebuie să le dețină cei care aleg să devină cadru didactic se acu-

mulează prin parcurgerea 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. Inșă oricât de bine pregătiți ar fi din punct de vedere metodico-stiințific, experiența va crea un profesor bun. Perioada actuală obligă profesorii sa învețe atât alături de elevi cât și de la aceștia, aspecte care nu se regăsesc în cărți. Elevii nu mai sunt la fel ca pe vremuri chiar dacă nu întotdeauna în sensul bun.

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 deductiv, de la un model al profesiei respective. Ca în orice alt domeniu fiecare practicant își alege un model cu care are o anumită afinitate și cu care simte ca se află pe aceeași lungime de undă. 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. 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 „centru al profesionalizării didactice”.

Toate achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio-psihopedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin procesul de învățământ și cu ajutorul activităților extrascolare care permit o mai bună relaționare elevi-profesori, coborârea ultimilor de pe pedestal, din nefericire nu în toate cazurile până la păstrarea

respectului absolut obligatoriu. Nu în ultimul rând mentalități de tip „să moară și capra vecinului”, împieteză de destule ori asupra relațiilor colegiale. În situația în care nu se poate renunța la defăimare sau denigrare între profesori în scopul apropierii de elevi, păstrarea respectului pentru această profesie și a reprezentanților ei este dificil de realizat. Prin practica pedagogică, parte integrantă a procesului de învățământ. Toate cunostintele și competențele dobândite sunt activate, combinate și adaptate la situații și contexte particulare (exemplu predarea aceleiași lecții la clase diferite). Alături de celelalte discipline psihopedagogice, practica asigură formarea competenței necesare unui cadru didactic pentru un învățământ performant bazat pe învățare eficientă și centrat pe elev (mai mult în teorie decât în practică).

Politicizarea educației permite accesul la statutul de cadru didactic și nu numai, a unor persoane care nu au vocație astfel încât lipsa de timp datorată materiei stufoase și uneori de interes real pentru pregătirea elevilor și integrarea pe o piață a muncii atipică, disfuncțională și dinamică, constituie realități. Obiectivul general al practicii pedagogice este formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice. În structura competenței se regăsesc: cunoștințe (care permit „a ști”), capacități („a face”) și atitudini („a fi”). Factorii de personalitate (valori, aptitudini –atitudini ca opțiuni valorice) sunt extrem de volatili iar în viziunea lui Ioan Jinga prin „competență profesională a educatorilor din învățământ, se înțelege acel ansamblu de capacități cognitive, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate pentru marea majoritate iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia. Astăzi rolurile cadrului didactic din învățământ s-au diversificat, ele depășind cu mult sfera

didacticii iar abordarea problematicii competențelor devine mai complexă.

Atât M. Altet cât și L.W. Anderson definesc competențele profesionale ca un ansamblu de cunoștințe, de tehnici și de acțiuni, abilități și aptitudini necesare pentru a realiza sarcini și roluri didactice. Ele sunt de ordin cognitiv, tehnic și didactic privind gestionarea conținuturilor și de ordin relațional pedagogic și social de reglare interactivă a evenimentelor din clasă. În noul context european se evidențiază următoarele competențe ale cadrului didactic: competențe psihopedagogice, care se aplică în proiectarea, dirijarea, evaluarea procesului de instruire, în cunoașterea, consilierea și asistarea dezvoltării personalității elevului (studentului); competențe sociale, care se exprimă în interacțiuni sociale cu elevii și cu grupul școlar; competențe manageriale, obiectivate în organizarea și conducerea clasei de elevi, a grupei studențești, a instituțiilor de învățământ. Practica pedagogică are multiple valențe formative, ea este singura perioadă din devenirea studentului –viitor cadru didactic, în care acesta se transformă, devine „vizibil, este în fața curiozității și analizei atâtor ochi, este perioada care îi formează simțul responsabilității, este o oglindă, care reflectă profunzimea personalității candidatului la funcția de pedagog. Toate acestea contribuie la formarea următoarelor competențe de bază, necesare pentru a exercita profesiunea didactică: competența științifică, care vizează abilități necesare pentru aplicarea cunoștințelor teoretice; capacitate de comunicare a cunoștințelor; aptitudini pentru cercetare, experimentare și control, precum și inițiativă și obiectivitate în evaluare; competența managerială, care include abilități de proiectare didactică de lungă durată și de proiectare a activităților didactice și educaționale concrete, capacitatea de organizare și coordonare a grupului școlar educațional.

Bibliografie

[1] www.academia.edu

[2] pcosanamdreea.blogspot.com

[3] <http://ibn.dsi.md>

ATITUDINEA ELEVULUI ÎN PROCESUL INSTRUCTIV- EDUCATIV

Prof. Alina MIHĂILESCU

Colegiul Național de Informatică *Matei
Basarab* Râmnicu Vâlcea

Este bine cunoscut faptul că educației îi revine misiunea de a selecta, prelucra, transmite și evalua informațiile după criteriile flexibilității, continuității și coerenței.

Atitudinile au fost studiate în profunzime de psihologia socială, deoarece ele pun în evidență aspecte esențiale ale modului în care oamenii interacționează unii cu ceilalți. Pentru faptul că, în câmpul educațional, realizarea proceselor de învățare se produce ca urmare a stabilirii unei interacțiuni educator-educabil, problematica atitudinii prezintă interes și pentru cei preocupați de optimizarea rezultatelor unui program educațional. De altfel, orice program educațional urmărește achiziționarea sau schimbarea unor atitudini.

Una dintre primele teorii privind schimbarea de atitudini a aparținut lui *Hovland, Janis & Kelly* (1953). Ei au susținut că șansa de schimbare a unei atitudini depinde de prezența sau absența recompenselor. Din anumite puncte de vedere, învățarea unei anumite atitudini nu se deosebește de învățarea oricărui alt comportament. Diferența constă în faptul că prima se manifestă ca o raportare globală a individului la ceva/la cineva și angajează într-o mai mare măsură sistemul de valori și de personalitate al individului.

Heider (1958) lansează, pe de altă parte, așa-numită teorie a balanței în schimbarea atitudinilor influențată de principiile gestaltismului. Astfel el consideră că, atunci când cele două categorii de atitudini (cele noi și cele vechi) sunt neechilibrate (adică sunt foarte

diferite sau fundamental diferite), se generează o importantă sursă de stres și o anumită rezistență la schimbarea vechii atitudini. Factorii care afectează această balanță sunt de ordin afectiv (ceea ce ne place, ceea ce aprobăm, ceea ce admirăm) sau unitatea și calitatea acestor credințe (similaritatea, proximitatea, apartenența).

Abelson (1968) a dezvoltat o teorie a consistenței cognitive, în conformitate cu care oamenii tind să păstreze, să mențină ceea ce este în acord cu credințele, opiniile lor și tind să respingă ceea ce este în dezacord cu modul lor de a vedea lucrurile.

Festinger, pe de altă parte, autorul teoriei disonanței cognitive, consideră că schimbarea atitudinilor este determinată de conflictul între diferite opinii, credințe. Efortul de schimbare a unei atitudini ar fi, din această cauză, în relație directă cu mărimea disonanței dintre credințele, opiniile aflate în conflict.

Pornind de la aceste fundamentări psihologice ale procesului de formare/ dezvoltare a atitudinilor, este important de a constata faptul că există diferite grade de manifestare a atitudinilor și că atunci când aceste aspecte sunt cunoscute de către un formator, se amplifică șansa lui de a interveni în sens stimulator/activator sau în sens destructurant/ deactivator.

Aceste grade de manifestare a atitudinilor sunt:

- PRO - exprimă în diferite grade acordul;
- CONTRA - exprimă în diferite grade dezacordul;
- INDECIZIE - („încă nu mă pronunț”);
- INDIFERENȚĂ - („nu mă interesează”).

Diferențierile în privința gradului de manifestare a atitudinilor capătă semnificație practică în sensul în care ele exprimă gradul de atașament al subiectului față de faptele, situațiile, evenimentele, valorile care fac obiectul

activităților educative.

Pe de altă parte, atât din punct de vedere teoretic cât și din punct de vedere practic, este bine să se facă o diferență între *atitudini* și *valori*, deși ambele concepte se manifestă ca stări motivațional-perceptive ce direcționează acțiunea.

Atitudinea redă modul în care o persoană își organizează credințele și percepțiile asupra obiectelor și situațiilor cu care se confruntă și în funcție de care el se raportează la acele obiecte și situații.

Valorile redau, pe de altă parte, acele credințe ale persoanei despre cum ar trebui să acționeze, despre ce înseamnă scopuri și obiective potrivite, dezirabile la care să se raporteze.

Valorile influențează atitudinile relevante pentru manifestările unei persoane pe termen lung și reprezintă standardele, în funcție de care ea își stabilește scopurile și își organizează conduita. Valorile sunt influențate de educație și de contextul cultural în care se dezvoltă o persoană. O cultură se manifestă prin valori, iar nu prin atitudini pentru că, în general, o persoană are mai multe atitudini decât valori care sunt influențate și determinate cultural.

Dincolo de aprecierile cu caracter teoretic, oricine se poate afla la un moment dat în situația de a dori/de a trebui să sensibilizeze anumiți subiecți față de anumite valori și de a forma/dezvolta la aceștia atitudini în favoarea acceptării anumitor valori: dorința/trebuința de a le dezvolta cursanților o atitudine pozitivă față de ideea schimbării unor deprinderi profesionale deja stabilizate, dar care nu mai sunt în acord cu noile necesități generate pe piața muncii. În astfel de situații ne întrebăm în mod firesc: *Cum să procedăm?!*

Din acest punct de vedere este important de subliniat că procesele sensibilizării față de valori și cel al formării/dezvoltării anumitor atitudini au diverse particularități la diferite etape de vârstă.

În copilărie, lucrul acesta se întâmplă

pur și simplu prin imitație, fără un efort prea mare de a-i învăța pe copii să acționeze într-un anumit fel.

La vârste înaintate, procesul este însă mult mai dificil, deoarece formarea/dezvoltarea anumitor atitudini presupune restructurarea câmpului psihologic individual. În fapt, este vorba despre dificultatea de a restructura atitudini deja stabilizate. Din acest punct de vedere, oricine a putut constata din relațiile sale interpersonale cotidiene că e mai ușor să schimbi atitudinile cuiva atunci când ele nu sunt definitivitate (când nu sunt foarte bine structurate!), comparativ cu situația în care atitudinile se sprijină pe un profund atașament subiectiv.

Este o chestiune care ține de forța personalității căreia ne adresăm sub aspectul receptivității la schimbare. Din acest punct de vedere, *Roger Mucchielli* arată că dinamica schimbării atitudinilor ar putea fi mai bine înțeleasă dacă am lua în considerare diversele zone ale atitudinilor și opiniilor care le diferențiază între ele. El consideră că un număr oarecare de opinii ale individului sunt organizate și sistematizate formând între ele un ansamblu, un sistem de opinii, credințe sau atitudini „cheie”, la care eu-l aderă complet, rolul lor fiind acela de a servi drept „filtru” pentru noile atitudini care se vor forma. Spre deosebire de această zonă a atitudinilor și opiniilor pe care Mucchielli a denumit-o „centrală”, și căreia individul îi acordă o mare importanță, întâlnim o alta, unde opiniile și atitudinile sunt izolate, ocazionale, fluctuante. Acestei zone, pe care autorul citat a numit-o „periferică”, individul îi acordă o mai mică importanță. Aceste două zone formează – apreciază el! - „schema A”. În afara acesteia mai poate fi identificată și o așa-numită „schemă B”, formată, la rândul ei, din alte două zone: o zonă de acceptare a opiniilor, faptelor, informațiilor, care este foarte largă la indivizii cu opinii slabe sau moderate, și o zonă de respingere, separată de precedenta printr-o zonă neutră, în funcție de care toate opiniile

sunt respinse și care, la indivizii cu opinii slabe, este foarte îngustă, în timp ce la cei extremiști este foarte întinsă. Deși pare foarte complicată, această teorie sugerează o serie de direcții concrete de acțiune atunci când dorești să educi/să schimbi atitudinile cuiva. În esență este vorba despre faptul că unii oameni sunt mai receptivi la schimbare, pe când alții sunt foarte rezistenți. Din punct de vedere practic, aceasta înseamnă că în cazul celor dintâi investiția de efort a formatorului /educatorului/antrenorului este mai mică, pe când în cazul celor din a doua categorie, investiția de efort este mai mare.

Atitudinile sunt definite drept dispoziții sau tendințe de a răspunde pozitiv sau negativ la anumiți stimuli (idei, obiecte, persoane, situații). Ele se află într-o foarte strânsă legătură cu opiniile, credințele și experiențele unei persoane.

Bibliografie

[1] Cosmovici A, *Metode pentru cunoașterea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică București

[2] Ezechil L, Păiș Lăzărescu M, *Laborator preșcolar; V&I Integral*, București

PRINCIPLES OF LANGUAGE TEACHING

Prof. Florina-Oana MIULESCU

Școala Gimnazială I. Gh. Duca Râmnicu
Vâlcea

Learning a second language is a long and complex undertaking. Your whole person is affected as you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling, and acting. Total commitment, total involvement, a total physical, intellectual and emotional response are necessary to successfully send and receive messages in a second language. Many variables are involved in the acquisition

process. Language learning is not a set of easy steps that can be programmed in a quick do-it-yourself kit. So much is at stake that courses in foreign languages are often inadequate training grounds, in and of themselves, for the successful learning of a second language. Few if any people achieve fluency in a foreign language solely within the confines of the classroom. Where does a teacher begin the quest for an understanding of the principles of language learning and teaching? By first considering some of the questions that you could ask.

Learner Characteristics

Who are the learners that you are teaching? What is their ethnic, linguistic, and religious heritage? What are their native languages, levels of education, and socio-economic characteristics? What life's experiences have they had that might affect their learning? What are their intellectual capacities, abilities, and strengths and weaknesses? How would you describe the personality of any given learner? These and other questions focus attention on some of the crucial variables affecting both learners' successes in acquiring a foreign language and teachers' capacities to enable learners to achieve that acquisition.

Linguistic Factors

No simpler a question is one that probes the nature of the subject matter itself. What is it that the learner must learn? What is language? what is communication? What does it mean when we say someone knows how to use a language? What is the best way to describe or systematize the target (second) language? What are the relevant differences (and commonalities) between a learner's first and second language? What properties of the target language might be difficult for a learner to master? These profound questions are of course central to the discipline of linguistics. The language teacher needs to understand the system and functioning of the second language and the differences between the first and

second language of the learner. It is one thing for a teacher to speak and understand a language and yet another matter to attain the technical knowledge required to understand and explain the system of that language—its phonemes, morphemes, words, sentences, and discourse structures.

Learning Processes

How does learning take place? How can a person ensure success in language learning? What cognitive processes are utilized in second language learning? What kinds of strategies are available to a learner, and which ones are optimal? How important are factors like frequency of input, attention to form and meaning, memory and storage processes, and recall? What is the optimal interrelationship of cognitive, affective, and physical domains for successful language learning?

Age and Acquisition When in the life of a learner does second language learning take place? One of the key issues in second language research and teaching is a cluster of questions about differences between children and adults in learning a second language. Common observation tells us that children are "better" language learners than adults. Research shows that to be an over generalization, if not downright questionable. If so, in what way does the age of learning make a difference? How do the cognitive and emotional developmental changes of childhood and young adulthood affect language acquisition?

Instructional Variables

Some second language acquisition successfully takes place outside of any educational context or classroom or teacher, in such "natural" environments, do all people learn a language equally successfully? If not, what are the ingredients for success? In what has come to be called "instructed" SLA. many questions arise. What are the effects of varying methodological approaches, textbooks, materials, teacher styles, and institutional factors? Consider the amount of time spent in

classrooms learning a second language: is there an optimal length of time required for successful mastery? Should the learner be exposed to three or five or ten hours a week in the classroom? Or a five-to-seven-hour day in an intensive language program? And how "active" should a learner be outside of the classroom?

Context

Are the learners attempting to acquire the second language within the cultural and linguistic milieu of the second language, that is, in a "second" language situation in the technical sense of the term? Or are they focusing on a "foreign" language context in which the second language is heard and spoken only in an artificial environment, such as the modern language classroom in an American university or high school? How might the sociopolitical conditions of a particular country or its language policy affect the outcome of a learner's mastery of the language? How do intercultural contrasts and similarities affect the learning process?

Purpose

Finally, the most encompassing of all questions: Why are learners attempting to acquire the second language? What are their purposes? Are they motivated by the achievement of a successful career, or by passing a foreign language requirement, or by wishing to identify closely with the culture and people of the target language? Beyond these categories, what other, emotional, personal, or intellectual reasons do learners have for pursuing this gigantic task of learning another language?

By addressing such questions carefully and critically, you can begin to achieve a surprising number of answers. But, how can learning and teaching be defined?

Learning and teaching

A search in contemporary dictionaries reveals that learning is "acquiring or getting of knowledge of a subject or a skill by study, experience, or instruction." Oddly, an educa-

tional psychologist would define learning even more succinctly as "a change in an individual caused by experience" (Slavin, 2003, p. 138). Similarly, teaching, which is implied in the first definition, may be defined as "showing or helping someone to learn how to do something, giving instructions, guiding in the study of something, providing with knowledge, causing to know or understand.". Breaking down the components of the definition of learning, we can extract, as we did with language, domains of research and inquiry,

1. Learning is acquisition or "getting."
2. Learning is retention of information or skill.
3. Retention implies storage systems, memory, cognitive organization.
4. Learning involves active, conscious focus on and acting upon events outside or inside the organism.
- 5- Learning is relatively permanent but subject to forgetting.
6. Learning involves some form of practice, perhaps reinforced practice.
7. Learning is a change in behavior.

These concepts can also give way to a number of subfields within the discipline of psychology: acquisition processes, perception, memory (storage) systems, short- and long-term memory, recall, motivation, conscious and subconscious learning styles and strategies, theories of forgetting, reinforcement, the role of practice. Very quickly the concept of learning becomes every bit as complex as the concept of language. Yet the second language learner brings all these (and more) variables into play in the learning of a second language.

Teaching cannot be defined apart from learning. Teaching is guiding and facilitating learning, enabling the learner to learn, setting the conditions for learning. Your understanding of how the learner learns will determine your philosophy of education, your teaching style, your approach, methods, and classroom techniques. If, like B. F. Skinner,

you look at learning as a process of operant conditioning through a carefully paced program of reinforcement, you will teach accordingly.. An extended definition—or theory—of teaching will spell out governing principles for choosing certain methods and techniques. A theory of teaching, in harmony with your integrated understanding of the learner and of the subject matter to be learned, will point the way to successful procedures on a given day for given learners under the various constraints of the particular context of learning.

Answering the questions above we can find the main principles of language teaching

Principle 1: Know your Learners

English teachers should understand the students' personal and educational background so they can tailor classes according to their students' needs more effectively. Learning about the students' culture, first language, and past experiences are useful while preparing lesson plans, materials, and projects.

Principle 2: Create Conditions for Language Learning

Creating a positive atmosphere in class considering physical space, materials, and student integration promotes better learning experiences for English students. A pleasant atmosphere makes students feel comfortable and more confident in participating and expressing themselves in a positive way, which is essential for learning development. Additionally, setting high expectations, differentiation, and motivation help learners deepen their English language skills.

Principle 3: Design High-Quality Lessons for Language Development

Creating meaningful and exceptional lesson plans that develop the students' language acquisition and their content learning process remains essential. Teachers may engage students in authentic language practice experiences, supporting their learning strategies and critical thinking development. Gestures, visuals, demonstrations, embedded

definitions, audio supports, and bilingual glossaries make information comprehensible.

Principle 4: Adapt Lesson Delivery as Needed

Assessing students and adapting lesson plans accordingly remains a must. Reflecting on the students' performance and development improves the quality of many English lessons. There are several ways to do so: reteaching content, adapting activities and materials, adjusting instructions and tasks, being flexible with the students' response time they allow students.

Principle 5: Monitor and Assess Student Language Development

Outstanding ESL/EFL teachers also monitor and assess students' language development to measure and document progress. English students learn in different ways and speed. Therefore, English teachers should prepare different forms of assessment while providing constructive feedback appropriate for the students' ages and levels for continual student improvement.

Principle 6: Engage and Collaborate Within a Community of Practice

This last principle suggests English teachers should collaborate with each other to support their English language learners. Sharing classroom experiences, reflecting critically on teaching practices, following current ELT research, joining and engaging in professional groups, attending academic conferences, and engaging in online learning groups are all ways to be active within a community of practice.

Principle 7: Use the proper methods and techniques according to the lesson

The teacher can use various methods and strategies during the lesson, either communicative, interactive or traditional, based on grammar translation or drills. The most famous methods and approaches are:

I. First language acquisition or Direct method

Principles:

1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.

2. Only everyday vocabulary and sentences were taught.

3. Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.

4. Grammar was taught inductively.

5. New teaching points were introduced orally.

6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.

7. Both speech and listening comprehension were taught.

8. Correct pronunciation and grammar were emphasized

II. Total Physical Response

A typical TP it class utilized the imperative mood, even at more advanced proficiency levels. Commands were an easy way to get learners to move about and to loosen up: "Open the window," "Close the door," "Stand up," "Sit down," "Pick up the book," "Give it to John," and so on. No verbal response was necessary. More complex syntax was incorporated into the imperative: "Draw a rectangle on the chalkboard." "Walk quickly to the door and hit it." Humor was easy to introduce: "Walk slowly to the window and jump." "Put your toothbrush in your book" (Asher, 1977, p. 55). Interrogatives were also easily dealt with: "Where is the book?" "Who is John?" (students point to the book or to John). Eventually students, one by one, presumably felt comfortable enough to venture verbal responses to questions, then to ask questions themselves, and the process continued.

III. The Natural Approach

The Natural Approach was aimed at the goal of basic interpersonal communication skills, that is, everyday language situations—

conversations, shopping, listening to the radio, and the like. The initial task of the teacher was to provide comprehensible input—spoken language that is understandable to the learner—or just a little beyond the learner's level. Learners did not need to say anything during this "silent period" until they felt ready to do so. The teacher was the source of the learners' input and the creator of an interesting and stimulating variety of classroom activities—commands, games, skits, and small-group work.

IV. The Audiolingual Method

The characteristics of the ALM may be summed up in the following list (adapted from Prator & Celce-Murcia, 1979):

1. New material is presented in dialog form.
2. There is dependence on mimicry, memorization of set phrases, and over-learning.
3. Structures are sequenced by means of contrastive analysis and taught one at a time.
4. Structural patterns are taught using repetitive drills.
5. There is little or no grammatical explanation: grammar is taught by inductive analogy rather than deductive explanation.
6. Vocabulary is strictly limited and learned in context,
7. There is much use of tapes, language labs, and visual aids.
8. Great importance is attached to pronunciation,
9. Very little use of the mother tongue by teachers is permitted.
10. Successful responses are immediately reinforced.
11. There is a great effort to get students to produce error-free utterances.
12. There is a tendency to manipulate language and disregard content.

V. Communicative Language Teaching

There are several characteristics of this strategy:

1. Classroom goals are focused on all

of the components of CC and not restricted to grammatical or linguistic competence.

2. language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes. Organizational language forms are not the central focus but rather aspects of language that enable the learner to accomplish those purposes.

3. Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques. At times fluency may have to take on more importance than accuracy in order to keep learners meaningfully engaged in language use.

4. In the communicative classroom, students ultimately have to use the language, productively and receptively, in unrehearsed contexts.

Bibliography

[1] Asher, J, (1977). Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook. Los Catos, CA: Sky Oaks Productions.

[2] Belz, J , & Kinginger. C (2003) Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of GermaniThe case of address forms Language Learning. 53, 591-647

[3] Krashen, \$ (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford. Pergamon Press.

[4] Krashen. S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.

[5] Prator, C, & Celce-Murcia, M. (19T9). An outline of language teaching approaches. In M, Celce-Murcia & L Mcintosh (Eds.), Teaching English as a second or foreign language. Rowley, MA. Newbury House

[6] Richards.J., & Rodgers, T (1986). Approaches and methods in language leaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press

NOI PERSPECTIVE ÎN EDUCAȚIA COPILOR CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ

Prof. logoped Cornelia MOCANU
Centrul Județean de Resurse și Asistență
Educațională Valcea
Liceul *Preda Buzescu* Berbești

Copiii cu dizabilități mintale fac parte din categoria copiilor cu cerințe de educație speciale (CES). Gama cerințelor speciale este mai vastă și cuprinde, pe lângă categoria „dizabilități”, încă alte două categorii: „dificultăți” și „dezavantaje”. În ultimii 20 de ani cercetările din domeniul educației au adus în centrul atenției specialiștilor (fie aceștia cadre didactice sau cercetători), dar și a elevilor și părinților, situații educaționale noi, inedite, care au supus mediul școlar unor adevărate încercări. Teorii ideologice precum cele legate de incluziune și integrare școlară, cele legate de normalizarea mediului de învățare sau a celui social ridică în continuare probleme serioase legate de implementarea în practică a ideologiei acestui curent educațional importat din Occident.

Deficiența mintală reprezintă o insuficiență globală, un complex de manifestări eterogene ce vizează întreaga personalitate, structură, organizare, dezvoltare intelectuală, afectivă, psihomotrică, comportamental-adaptativă.

Perspectiva asupra educației elevilor cu deficiență mintală a evoluat în mod considerabil în ultimii 50 de ani. Din punct de vedere istoric, s-a considerat că persoanele cu deficiență mintală sunt incapabile să învețe, drept consecință, au fost sistematic plasate în responsabilitatea unor instituții care se centrau mai degrabă pe îngrijirea acestora, decât pe educația lor. De obicei, familiile copiilor cu deficiență mintală erau sfătuite să plaseze copiii în astfel de instituții la scurt timp după naștere iar cazurile de abandon erau extrem de

numeroase.

Educația incluzivă presupune integrarea cu drepturi depline a elevilor cu deficiențe în aceeași clasă cu elevii de vârstă cronologică asemănătoare, cu suportul și serviciile necesare pentru a beneficia de activități educative. Elevii cu deficiențe, chiar dacă nu reușesc să atingă performanțele medii ale colegilor de aceeași vârstă cronologică, pot dobândi cunoștințe și abilități valoroase prin participarea la lecții. Elevul este sprijinit în a învăța într-un mediu cu așteptări înalte și este foarte probabil să se implice cu o mai mare determinare în activitățile de învățare. În general nu se așteaptă ca elevii cu deficiențe să învețe exact același conținut, în același mod ca și colegii de clasă, dar ar trebui să fie provocați să învețe cât mai mult posibil. Colaborarea dintre cadrele didactice implicate în educația elevilor cu deficiențe (învățător, profesor de sprijin, psiholog, consilier școlar, logoped) este un semn distinctiv al educației incluzive. Membrii echipei nu acționează în mod izolat, ci în colaborare, având întotdeauna în vedere nevoile de sprijin ale elevului cu deficiențe integrat în școala de masă. Intenția este aceea de a valorifica și ține seama de modul diferit în care elevii învață, astfel încât toți elevii să aibă acces la materialul prezentat.

În cazul copiilor cu deficiență mintală este dificil să se facă aprecieri în legătură cu ceea ce sunt capabili să facă și ceea ce nu pot face, indiferent de ariile de dezvoltare avute în vedere. Ca în cazul multor copii cu nevoi speciale, este mai ușor să se facă presupunerea că ei sunt mult mai neajutorați decât sunt în realitate. Când se constată că nu pot realiza anumite sarcini, inevitabil se va face presupunerea că potențialul lor este limitat, lucru fals pentru că, la fel ca și în cazul oricărei alte persoane, variabilitatea și capacitățile copiilor cu deficiență mintală sunt diferite și sunt influențate semnificativ de personalitatea fiecăruia. O parte dintre adulți tind să devină nervoși și anxioși atunci când intră în contact cu un copil cu handicap pentru prima dată.

Acest fapt reprezintă o reacție tipică, ce are drept substrat nu atât lipsa de cunoștințe despre deficiență în sine, ci mai ales o întreagă pleiadă de informații neverificate și prejudecăți legate de persoanele cu deficiențe. La primul contact cu un copil cu deficiență, cei mai mulți se gândesc la acesta ca la un „copil handicapat”. Pe măsură ce petrec mai mult timp cu copilul, îl observă, lucrează cu el sau se implică în diverse activități și jocuri cu acesta, ei constată că au început să se gândească la copilul respectiv ca la un „copil cu deficiență”, și, în curând, vor descoperi că se vor gândi la acesta ca la un „copil” pur și simplu. Vocabularul copiilor cu deficiență mintală este mult mai sărac decât cel al copiilor normali de aceeași vârstă, iar decalajul dintre forma pasivă și cea activă a acestuia este semnificativ. Frecvent, noțiunile abstracte sunt însușite doar ca etichete verbale, ceea ce împiedică folosirea lor adecvată. Frazele sunt mai scurte și defectuos alcătuite, cu multe dezacorduri, greșeli de topică sau omisiuni. Vorbirea copiilor cu deficiență mintală are un fals caracter de economicitate. Precaritatea limbajului și a comunicării este amplificată de handicapul socio-cultural. Lipsa unor deprinderi de comunicare fiabile, în contexte sociale cât mai variate, blochează inițierea și cultivarea unor relații interpersonale de calitate, menținându-i pe copiii cu deficiență mintală într-o perpetuă stare de izolare.

Majoritatea elevilor cu deficiență mintală au nevoie de asistența unui logoped, dar îmbunătățirile în pronunție, voce și modul de articulare al cuvintelor sunt destul de lente la acești copii. În plus, rămâne aceeași problemă a incapacității de a generaliza, problemă evidentă mai ales în cazul limbajului, care este de cele mai multe ori decontextualizat la clasă și greu de utilizat. În plan semantic, este prezentă sărăcia de idei, un dezacord între ceea ce exprimă și realitatea, dar și o înțelegere simplificată sau trunchiată a ideilor vehiculate. Fragilitatea și labilitatea conduitei verbale - o caracteristică a limbajului copilului

cu deficiență mintală descrisă de E. Verza (1998) - constă în neputința copilului de a exprima logico-gramatical conținutul situațiilor semnificative, neputința de a se menține la nivelul unui progres continuu și de a-și adapta conduita verbală la schimbările ce apar în diverse împrejurări. De asemenea, este posibil ca elevul cu deficiență mintală să poată vorbi relativ bine la un moment dat, dar ulterior să manifeste dereglaje accentuate și chiar regres la nivelul limbajului și comunicării.

În cazul necesității comunicării cu un copil cu deficiență mintală, există o serie de recomandări cu caracter general care pot conduce la o mai bună receptare a mesajului. Persoanele cu deficiență mintală pot avea dificultăți în înțelegerea limbajului, dacă acesta este mai complex și cuprinde concepte abstracte.

Persoanele cu deficiență mintală pot avea dificultăți în exprimarea gândurilor și sentimentelor pe care le au la un moment dat. Se poate întâmpla ca răspunsurile date să fie, de fapt, niște scheme verbale învățate sau auzite care să nu exprime starea în care se află la momentul respectiv. De exemplu, la întrebarea „Cum te simți?”, răspunsul va fi aproape întotdeauna „Bine!”, deși starea copilului poate să fie oricum altfel decât bună. În astfel de situații întrebările trebuie să fie cât mai concrete și ar trebui formulate astfel încât copilul să poată să-și concretizeze verbal stările în care se află. Folosirea unor mijloace vizuale sau o gestică sugestivă poate ajuta în această direcție: figuri care exprimă anumite stări, gesturi care indică zona în care copilul simte disconfort etc.

Tonul și volumul vocii este extrem de important în comunicarea cu elevii cu deficiență mintală. Prin tonul vocii putem încuraja copilul, dar în același timp ne putem afirma și autoritatea. O voce joasă, o vorbire rară, apă-sată și sigură poate exprima calmul și autoritatea, oferind încredere copilului. S-a constatat că atunci când cineva primește mesaje pe „tonul parental”, apare o tendință

automată de acceptare a autorității persoanei care folosește acest ton. În schimb, tonul înalt, strident sau ascuțit trădează nemulțumire, teamă sau ner-vozitate iar persoana care folosește acest ton este percepută ca fiind nesigură și fără experiență și autoritate. Este de preferat să se folosească un ton egal iar accentuările și modificările în intensitatea vocii trebuie făcute numai atunci când vrem să accentuăm mesajul într-o direcție sau alta.

Trebuie să avem în vedere faptul că uneori copiii cu deficiență mintală nu răspund la întrebări sau răspund greșit, pentru că nu au înțeles ceea ce li se cere. De aceea este important modul în care comunicăm, cuvintele cheie fiind claritatea și simplitatea. În clasă sau în prezența copiilor cu deficiență mintală trebuie să vorbim permanent despre ce facem sau despre ce se întâmplă. De exemplu, dacă avem ca obiectiv învățarea culorilor, nu este de ajuns să îi prezentăm obiectele colorate, trebuie să vorbim despre ceea ce facem: „Acum eu o să-ți arăt niște obiecte care au culori diferite. Le așezăm pe bancă, unul lângă altul iar tu va trebui să-mi spui ce culori au etc.” Comunicarea trebuie să fie un prilej de a-i învăța lucruri noi sau de a le reactualiza cunoștințele învățate deja, de exemplu: „Adu-mi, te rog, mingea mare și galbenă”. Folosirea cunoștințelor și deprinderilor deja asimilate pentru a introduce altele noi trebuie să fie o preocupare permanentă pentru cadrele didactice care lucrează cu copii cu deficiență mintală. De exemplu, unul dintre copiii cu care am lucrat, o fetiță cu deficiență mintală și cu întârziere severă în dezvoltarea limbajului nu folosea pentru comunicare decât unele cuvinte izolate: „măr, apă, suc etc.”, atunci când își dorea ceva, și „gata!” atunci când nu voia să facă ceva. De fiecare dată când cerea un pahar cu apă, după ce bea, făceam gestul de a umple din nou paharul și o întrebam: „Mai vrei apă?” De obicei, fetița fie nu răspundea, fie spunea „gata!”, doar că, după multe momente de acest gen răspunsul ei a fost „Gata apa!”. Fetița spusese pentru prima dată o propoziție.

În comunicarea cu copiii cu deficiență mintală se recomandă utilizarea cuvinte ușor de înțeles și propoziții simple atunci când doriți să le cereți o informație sau le solicitați să facă ceva. De exemplu, dacă vreți ca elevul să vă aducă creionul îi veți spune: „Andrei, adu-mi creionul”, și nu: „Andrei, adu-mi creionul și caietul de exerciții”. Ultima propoziție cuprinde de fapt două comenzi, iar copilul cu deficiență mintală va răspunde fie la prima: „adu-mi creionul” fie, cel mai probabil, la cea de-a doua: „caietul de exerciții”, pentru că, din punct de vedere temporal, a fost auzită ultima. Acest fenomen are legătură cu modul în care funcționează memoria de scurtă durată la persoanele cu deficiență mintală, unde există deficiențe atât în capacitate de a folosi memoria pe termen scurt sau în procesul de manipulare a informațiilor stocate de memoria pe termen scurt, aspecte care influențează semnificativ performanțele cognitive ale elevului (Dockrell și McShane, 1992).

Odată depășite prejudecățile și barierele impuse de acestea, acceptarea faptului că un copil este doar un copil - indiferent de capacitățile lui fizice sau intelectuale - este una firească. Singura modalitate prin care se poate ajunge la integrarea firească a acestor copii este educarea societății în ansamblul ei. În momentul în care vor exista campanii eficiente de conștientizare și informare care să aibă în centrul lor copiii cu deficiențe, va fi fost făcut primul pas către o societate tolerantă, care va accepta faptul că acești copii au aceleași drepturi ca orice ființă.

Bibliografie

- [1] Beirne-Smith, M., Patton, N. R., & Ittenbach, R. *Mental retardation*, 2001;
- [2] Mash, E. J., & Wolfe, D. A. *Abnormal child psychology*. Pacific Groves, CA, Brooks-Cole/Wadsworth, 1999;
- [3] Radu Gh., *Psihopedagogia școlărilor cu handicap*, Editura Pro Humanitas, București, 2000;

[4] Rose, DH, & Meyer, A Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning Alexandria, VA: ASCD. 2002;

[5] Taylor, R. L., Sternberg, L., & Richards, S., Exceptional learners integrating, research and teaching. New York: Springer Verlag, 1995;

[6] Verza E. Psihopedagogie specială, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.

PROMOVAREA ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ - FACTOR DETERMINANT AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EUROPEAN

Prof. Georgeta Simona MOLDOVEANU
Liceul *Preda Buzescu*, Berbești

În contextul caracteristicilor societății actuale, predarea impune trecerea de la paradigma tradițională (de transmitere a informațiilor, cunoștințelor) la paradigma reflexivă, centrată pe valorificarea învățării vizibile. Astfel, și formarea cadrelor didactice trebuie să devină continuă și să fie oferită printr-un sistem coerent, ce îmbină tradiția cu bunele practici europene.

S-au punctat modalitățile prin care se poate atinge succesul în cariera didactică: contribuția individuală la dezvoltarea carierei, contribuția organizației în care cadrul didactic funcționează, interacțiunea cu alți vectori motivaționali, calitatea legislației specifice formării continue și ofertanți variați de formare continuă. Au fost evidențiate modalități concrete și bune practici în formarea cadrelor didactice prin utilizarea unui curriculum infuzat, activități în sprijinul formării continue a cadrelor didactice, precum ateliere de bună practică în domeniul managementului educațional, a dimensiunilor managementului sau paradigmatelor europene în domeniul manage-

mentului educațional.

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. 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. 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.

Pregătirea teoretică 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. Practica pedagogică, disciplină de bază a acestei formări inițiale, se desfășoară prin îmbinarea a două dimensiuni, una care vizează partea de instruire și se materializează în practica observativă, și alta de exercițiu, de aplicabilitate practică care deține cea mai mare suprafață în economia de timp a practicii pedagogice și care îmbracă forma practicii operaționale.

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, cum ar fi pre-

darea aceleiași lecții la clase diferite.

Astfel, putem spune că practica pedagogică este activitatea prin care cele două laturi ale formării profesionale - didactica și formarea de specialitate- interacționează cu ade-vărat. Importanța practicii pedagogice derivă și din faptul că este singura formă prin care se formează aptitudinea pedagogică și se pun bazele unui stil didactic.

Bibliografie

[1] *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2000;

[2] *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*, Editura Polirom, Iași, 2002;

[3] *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări* Editura Polirom, Iași, 2017.

PRACTICA PEDAGOGICĂ

Prof. înv. preșcolar Daniela Alexandra

MUNTEANU

Grădinița cu Program Prelungit *Căsuța Piticilor*, Horezu

Prin intermediul practicii pedagogice se asigură bazele formării inițiale a viitoarelor cadrelor didactice, formare ce presupune atât familiarizarea cu activitățile specifice realizate în cadrul unităților școlare (grădinițe), cât și desfășurarea unor activități didactice propriuzise. În extensie, prin intermediul acestei discipline fundamentale, se urmărește dezvoltarea unui set de competențe specifice unui profesor pentru învățământul preșcolar, mai concret o serie de cunoștințe, deprinderi și priceperi, capacități aplicative, atitudini și valori dezirabile.

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)

Conform regulamentului de desfășurare a practicii pedagogice aceasta este: „*disciplină de bază a (...) formării inițiale, se desfășoară prin îmbinarea a două dimensiuni, una care vizează partea de instruire și se materializează în practica observativă, și alta de exercițiu, de aplicabilitate practică, aceasta deținând cea mai mare suprafață în economia de timp a practicii pedagogice și care îmbracă forma practicii operaționale. Sunt prevăzute de asemenea un număr de ore de studiu individual care se pot realiza și în afara instituției școlare*” (extras din Regulamentul de desfășurare al practicii pedagogice)

În acest sens studenții în cadrul primelor întâlniri de practică pedagogică, vor vizita unitatea școlară, clasa/clasele unde își vor derula activitatea se vor familiariza cu specificul curriculum-ului școlii. Tot în această etapă, li se va forma și dezvolta capacitatea de a identifica în situații educative concrete comportamentele corelate ale informațiilor primite în cadrul pregătirii teoretico-didactice din anii anteriori. De aceea, tutorii de practică înainte de a trece la observarea activității educative vor clarifica următoarele probleme: **planul cadru al clasei, orarul** (respectarea cerințelor pedagogice), existența unor discipline opționale și specificul acestora, familiarizarea cu manualele alternative, **prezentarea programelor** (evidențierea părților acestora), discutarea și apoi întocmirea

împreună cu tutorele a documentelor de proiectare în perspectivă anuală, semestrială și curentă. Este necesar ca studenții practicanți să fie implicați și în alte activități din viața școlii la care tutorii participă: ser-viciu pe școală, comisii metodice, ședințe cu părinții, competiții, activități extracurriculare, activități de dezvoltare instituțională etc.

Practica pedagogică observativă (sau de sensibilizare profesională)

Este specifică începuturilor de studii pentru profesia didactică de educatoare. Acest tip de practică are drept scop familiarizarea studenților cu elementele specifice a mediului școlar (grădinița) dar și cu modul specific de organizare a procesului de învățământ din grădiniță, strategiile și stilurile de instruire pe care mentorii de practică le utilizează în îndeplinirea atribuțiilor la grupă. În această etapă practicantul (studentul) trebuie să:

- Să se familiarizeze cu mediul instituțional al grădiniței (cunoașterea organizării grădiniței, a activităților metodice și de perfecționare; a grupelor, cabinetelor, bibliotecii etc.; cunoașterea formelor de colaborare a grădiniței cu familia și comunitatea locală, cunoașterea documentelor curriculare și școlare, pe care se fundamentează organizarea și conducerea procesului didactic din grădiniță);

- Să observe și să analizeze activități demonstrative susținute de mentorii de practică;

- Să noteze observațiile la activitățile asistate;

- Să participe la autoanaliza acestor activități și să realizeze notările rezultate din acest proces;

- Să identifice principalele componente, etape și „evenimente” ce au loc, în succesiunea lor firească, la o secvență, o activitate, o unitate de învățare sau la alte forme de activitate demonstrativă;

- să formuleze obiective operaționale, respectând condițiile operaționalizării;

- Să realizeze o caracterizare

psihopedagogică a unui copil din grupa de practică, pe baza unor repere indicate de coordonatorul de practică;

- Să conceapă soluții și alternative posibile, originale și eficiente, la diferite probleme pedagogice identificate;

- Să aprecieze gradul de adecvare a metodelor și mijloacelor de învățământ utilizate, în raport cu situația educațională dată;

- Să evalueze lucrările preșcolarilor, aprecierile urmând a fi confruntate cu cele date de mentorul grupei de preșcolari;

- Să participe la o activitate științifică din cadrul comisiei metodice din grădiniță;

- Să participe la o activitate de antrenare a familiei și/sau a comunității locale în sprijinirea unor activități școlare și extrașcolare;

- Să confecționeze materiale didactice necesare în activitatea cu preșcolarii;

- Să manifeste o atitudine responsabilă, pregătindu-se la modul cel mai serios pentru fiecare activitate pe care o realizează;

- Să adopte o atitudine adecvată față de colegi, cadre didactice, preșcolari și personalul administrativ al grădiniței.

Bibliografie

1] <https://dppd.uvt.ro/practica-pedagogica/>

2] <http://socioumane.ro/blog/didact/fil-es/2015/07/Ghid-de-practica.pdf>

3] <http://old.unitbv.ro/Portals/2/Caiet%20practica/Caiet%20practica%20prescolar.pdf>

STANDARDE EDUCAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC

Prof. Gheorghita MUNTEANU

Școala Gimnazială Popești, Golești

„Problema practică a educației constă în a oferi sufletului copilului un mediu ambiant lipsit de obstacole. Atunci manifestările caracteristice de apărare dispar, iar adâncurile

sufletului încep să iasă la iveală”. (Maria Montessori)

Problematika standardelor rămâne mereu actuală în orice sistem. În fapt, nu putem vorbi despre „standarde educaționale internaționale”. Fiecare sistem de învățământ are propria abordare a standardelor, atât în ceea ce privește concepția, cât și elaborarea acestora. Un lucru este absolut necesar și anume transparența, ceea ce înseamnă că modul de definire, de elaborare și de utilizare în practică a standardelor trebuie bine descris și fundamentat.

Standardele naționale de performanță reprezintă un sistem de referință comun și echivalent pentru toți elevii, care marchează sfârșitul treptei de școlarizare. Stabilește criteriile de evaluare a calității procesului de învățare, exprimate în termeni de performanță vizând cunoștințele, competențele și atitudinile stabilite prin trunchiul comun al curriculumului. Se au în vedere finalitățile treptei respective și obiectivele disciplinelor parcurse.

Standardele educationale constituie baza aprecierii obiective a nivelului de pregătire generală și profesională a absolvenților unui ciclu de învățământ, indiferent de tipul și forma de învățământ. Într-o viziune foarte largă, standardul educațional este un mijloc (instrument) de normare socială a calității și cantității învățământului. Standardele de conținut reprezintă specificări pentru fiecare obiect de studiu din perspectiva cunoștințelor și abilităților care se doresc a fi dobândite. Standardele de performanță reprezintă specificări ale nivelului de performanță așteptat în achiziția definită de un standard de conținut la finele unei discipline sau ciclu de învățământ.

Sistemul național de evaluare trebuie să monitorizeze calitatea educațională în ansamblul ei, pe baza standardelor acceptate la nivel național și să furnizeze un feedback profesorilor. Ideea unui sistem integrat de evaluare privește nu numai ansamblul acțiunilor evaluative care au ca obiect principalele componente ale sistemului școlar, ci și

conceperea unui sistem de mijloace și moduri de evaluare care vizează performanțele școlare. Necesitatea unui sistem integrat de evaluare a rezultatelor școlare decurge din varietatea formelor pe care le prezintă performanțele elevilor, ceea ce face necesară recurgerea la o diversitate de moduri de evaluare a rezultatelor școlare, ca și din multiplicarea funcțiilor pe care actul evaluativ este chemat să le îndeplinească în contextul procesului didactic. O realitate multidimensională și variată cum sunt efectele activității școlare re-clamă, în mod necesar, un sistem multidimensional de evaluare.

Componentele sistemului integrat de evaluare a performanțelor școlare sunt numeroase și pot fi abordate din diverse unghiuri. Reținând pe cele mai importante, ele privesc:

- un ansamblu de strategii, metode și tehnici de evaluare pe parcursul programului;

- Un subsistem de evaluare externă cuprinzând: examenele naționale, evaluări externe realizate pe eșantioane de populație școlară sau prin sondaje;

- Instrumente și acțiuni de evaluare a aptitudinilor, intereselor și atitudinilor elevilor, precum și instrumentele de diagnoză a elevilor aflați în dificultate;

- Un model criterial de apreciere a rezultatelor școlare menit să determine creșterea evaluărilor realizate de educatori și comparabilitatea rezultatelor;

- Un model de certificare a performanțelor și de informare sistematică a factorilor interesați privind nivelul performanțelor (părinți, autorități școlare, societatea).

Indiferent de modul de definire sau denumire, elaborarea standardelor este absolut necesară într-un sistem de învățământ modern, deschis. În țara noastră s-a optat pentru elaborarea standardelor de evaluare, raportate la obiectivele de referință ale curriculum-ului național, pe două niveluri de performanță: minimală și maximală.

În cadrul procesului de învățământ,

activitățile de predare, învățare și evaluare constituie elemente importante care se află într-o strânsă legătură. Orice schimbare produsă la nivelul uneia dintre aceste activități influențează modalități de realizare a celorlalte, generând o adevărată reacție în lanț, care impune revenirile și revizuirile necesare.

Teoria și practica pedagogică operează cu mai multe clasificări ale tipurilor de evaluare în funcție de diferite criterii (domeniul în care se realizează, momentul, modul în care se interpretează rezultatele etc.).

După modul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic, evaluarea poate fi de trei tipuri:

a) Evaluarea inițială se realizează la începutul unui nou ciclu de învățare sau al unui program de instruire, în scopul stabilirii nivelului de pregătire al elevilor. Informațiile obținute în urma realizării acestei evaluări sprijină planificarea activităților viitoare ale profesorului, din perspectiva adecvării acestora la posibilitățile elevilor sau a inițierii unor programe de recuperare.

b) Evaluarea formativă însoțește întregul parcurs didactic, realizându-se prin verificări sistematice ale tuturor elevilor asupra întregii materii. În acest caz, feedback-ul obținut este mult mai util și mai eficient, ajutând atât elevul, cât și profesorul să își adapteze activitatea viitoare la specificul situației.

c) Evaluarea sumativă se realizează, de obicei, la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire (capitol, semestru, an școlar etc.), oferind informații utile asupra nivelului de performanță al elevilor în raport cu obiectivele de instruire propuse. Evaluarea sumativă se concentrează mai ales asupra elementelor de permanență ale aplicării unor cunoștințe de bază, ale demonstrării unor abilități importante, dobândite de elevi într-o perioadă mai lungă de instruire. Caracterul ameliorativ al evaluării sumative este relativ redus, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru seriile următoare de

elevi.

Standardele constituie repere care permit compararea rezultatelor obținute cu așteptările formulate. Spre deosebire de obiective, ele reprezintă ținte obligatoriu de atins. În absența achizițiilor formulate de standarde, elevul nu poate trece la următoarele secvențe de instruire, altfel spus, grație evaluării pe baza standardelor, putem spune cât din curriculum-ul intenționat a fost realizat. În cazul diferențelor mari între așteptări și performanțe se poate interveni pentru remediere, în urma unor studii care să descopere cauzele disfuncțiilor. Monitorizarea calității educației ar trebui să fie principalul scop în orice sistem de învățământ.

Susținerea reformei de învățământ

Examinarea presupune măsurarea performanței în raport cu standardele acceptate. Evaluarea externă are forța de a iniția și întări schimbarea sau, dimpotrivă, de a o distorsiona și a o inhiba. Dacă standardele naționale prevăd dezvoltarea competențelor de nivel superior (aplicare, analiză, sinteză, judecată critică etc.), atunci instrumentele de evaluare trebuie să testeze aceste competențe. Altfel, evaluarea externă poate avea un efect backwash negativ: ceea ce este testat va fi predat și învățat; ceea ce nu este testat nu va fi nici predat, nici învățat. De aceea trebuie descurajată învățarea pentru testare și încurajată învățarea cu valențe formative.

Transparența evaluării și varietatea abordărilor metodologice

Dacă așteptările sunt transparente, atunci profesorii și elevii au o mare libertate de a alege căi particulare care să conducă la dobândirea respectivelor competențe.

Oferirea de sprijin recuperatoriu elevilor care nu ating achizițiile așteptate formulate în standarde. Această formulare ar fi nerelevantă dacă toți elevii care au dobândit achizițiile măsurate printr-un test final ar răspunde întotdeauna la întrebări corect, iar toți aceia care nu au dobândit aceste achiziții nu ar răspunde corect la nici o întrebare. Din această

perspectivă, combinarea examinărilor naționale cu modalități de evaluare pe parcurs face posibilă creșterea șanselor unor achiziții de calitate, prin acțiunile de remediere întreprinse în urma evaluărilor formative. Standardele oferă permanent reperele pentru evaluarea de parcurs și permit calcularea distanței între așteptări și rezultate, adică a valorii adăugate.

Realizarea de comparații internaționale

Existența unor referințe acceptate din perspectiva așteptărilor în domeniul achizițiilor elevilor conduce la compararea performanțelor obținute.

În concluzie, accepțiile noțiunii de standard de evaluare sunt numeroase. Pentru un grup de specialiști standardele înseamnă indicatori de calitate, pentru alt grup, așteptări privind rezultatele elevilor, iar pentru al treilea, cerințe de curriculum. Standardele pot fi normative sau criteriale, pot fi definite pe ani de studiu, pe cicluri de învățământ sau pe perioade mai lungi. Standardele sunt definite ca cerințe minimale sau pe diferite niveluri de dificultate.

Rolul important al evaluării în educație este justificat prin nevoia de a măsura eficacitatea, eficiența procesului de instruire, de a obține informații relevante privind rezultatele școlare ale elevilor, de a asigura menținerea standardelor și de a oferi feedback-ul necesar tuturor celor implicați în educație.

Bibliografie

[1] Cucuș, C.(2006) Pedagogie, ediția a II-a, rev și adăug. Iași, Editura Polirom.

[2] Dogaru-Ulieru, V., Drăghicescu, L.,(2011) Educație și dezvoltare profesională, Fundația-Editura Scrisul Românesc

[3] Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988.

IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR DE MUNCĂ ÎN ECHIPĂ LA COPII

Prof. Alina Georgeta MUSTĂȚEANU
Școala Gimnazială Acad. Marin Voiculescu
Giurgiu

De la colaborarea într-o echipă sportivă până la participarea la o piesă de teatru în cadrul unei serbări a clasei, munca în echipă este o mare parte din viața școlii primare și gimnaziale, pentru că stăpânirea artei de a fi jucător de echipă va ajuta copilul să reușească nu doar la școală, ci și de-a lungul vieții.

Cum putem ajuta copiii să dezvolte această abilitate esențială?

„Înțelegerea și implicarea alături de ceilalți este un element de bază al multor lucruri din viață”, spune Claire Halsey psiholog clinic și consilier parental. „De la o vârstă fragedă, copiii trebuie să învețe cum să dea și să ia, să împărtășească, să se transforme, să se folosească de punctele lor forte și să atragă alți oameni pentru a umple golurile. Este o abilitate socială de bază.”

Munca în echipă este o abilitate vitală pentru toată lumea, indiferent de vârstă. Orice copil va ajunge cândva să colaboreze, el trebuie să poată lucra cu alți oameni. De asemenea, trebuie să creeze relații, fie cu membrii familiei, fie cu prieteni, vecini, colegi sau mai târziu cu clienți.

Învățarea de a lucra ca parte a unei echipe va ajuta copilul să-și perfecționeze multe abilități sociale, cum ar fi răbdarea, empatia, comunicarea, respectul față de ceilalți, compromisul și toleranța. De asemenea, îi ajută să-și dezvolte încrederea în sine și să aibă încredere în ceilalți oameni.

Anii de școală primară sunt plini de oportunități pentru a-și dezvolta aceste abilități, iar copiii care ajung să se confrunte cu munca în echipă de la o vârstă fragedă vor acționa ca modele pozitive și pentru alți copii.

Cercetările recente ale Institutului Max Planck pentru Antropologie Evoluțională din Germania și Universitatea Duke au constatat că de la trei ani copiii înțeleg valoarea muncii în echipă, dar asta nu înseamnă că aceasta vine mereu în mod natural. Copiii au o doză de egoism, ei s-au născut cu dorința de a-și satisface nevoile de bază de hrană și de confort și numai prin lecțiile pe care le învață în copilărie încep să se îndepărteze de acest punct de vedere.

Aceasta înseamnă că este destul de normal ca elevii să aibă dificultăți cu munca în echipă la început: trebuie doar să urmărești un copil cum smulge o jucărie de la colegul de joacă sau izbucnește în lacrimi dacă cineva stă pe scaunul lor preferat, pentru a vedea asta în acțiune. Ei sunt centrul lumii proprii și nevoile lor sunt primele: le este foarte greu să le pună deoparte pentru a permite nevoilor altcuiva să fie îndeplinite.

Până la vârsta de trei până la cinci ani, cei mai mulți copii învață să facă ceva împreună cu alții, să împartă cu cei din jur și să arate o anumită empatie față de alți copii. Anii de școală primară și gimnazială sunt un moment excelent pentru a cultiva etosul de lucru în echipă pe care copilul îl va dezvolta permanent de-a lungul vieții, iar multe activități din interiorul și din afara clasei sunt concepute pentru a ajuta copiii să se obișnuiască ca jucători ai echipei. Acestea includ:

- Sarcini de rezolvare a problemelor, adesea la științe sau abilități practice, mici proiecte cum ar fi diverse construcții din materiale reciclabile;
- Activitate cu partener sau muncă de grup, cu copii mai capabili să-i ajute pe cei care întâmpină dificultăți cu o sarcină;
- Citirea în grup, activitate în care copiii citesc pe rând pasaje dintr-o carte stabilită;
- Muzică/ cântatul împreună al unor cântece simple și adecvate vârstei;

- Activități extrașcolare în aer liber, cum ar fi construirea adăposturilor și plantarea unor copaci/flori;

- Sporturi de echipă, cum ar fi întrecerile de fotbal, handbal, baschet, ștafetă și alte activități sportive;

- Dezbateri, care ajută copiii mai mari să lucreze ca o echipă pentru a argumenta pentru sau împotriva unei anumite probleme;

- Punerea în scenă a unei mici piese de teatru sau a unei serbări;

- *Timpul cercului*, joc în care fiecărui copil i se oferă oportunitatea de a vorbi și de a fi ascultat de ceilalți;

- Consiliile elevilor, unde reprezentanții aleși ai copiilor se întâlnesc cu membrii personalului didactic pentru a discuta problemele care afectează clasele lor;

- Adesea, copiii continuă să colaboreze în afara școlii, jucând jocuri în echipă;

- Excursii școlare sau tabere organizate, care se concentrează în special pe activitățile de construire a echipei.

Există multe modalități de a oferi copilului oportunități de a-și exersa abilitățile de lucru în echipă și acasă:

- Jocuri de masă precum Scrabble, Monopoly, Jenga și Activity, ideale pentru dezvoltarea abilităților sociale importante, cum ar fi rândul, colaborarea și compromisul.

- Gătire: provocați frații să lucreze împreună pentru a urma o rețetă și coace o prăjitură sau chiar să gătească cina.

- Participând la o piesă, spectacol sau concert de muzică cu frații, prietenii sau alți membri ai familiei.

- Proiecte de artă, cum ar fi realizarea unui colaj mare sau mozaic sau proiecte de construcții precum realizarea unui oraș LEGO.

- Ajutorul reciproc cu temele: un mod minunat pentru copiii mai mari de a-și susține frații mai mici, dezvoltând în același timp abilități vitale precum comunicarea și răbdarea în sine.

- Joc activ în aer liber, cum ar fi fot-

bal, baschet, curse cu obstacole și chiar construirea unui om de zăpadă iarna.

Trebuie doar să reținem că munca în echipă poate fi dificilă pentru copii (și mai ales pentru frați!) și să fim pregătiți să intervenim dacă lucrurile devin prea competitive sau se transformă în confruntare.

Pentru că munca în echipă nu vine în mod natural și mulți copii se luptă cu asta, fie că sunt timizi, au tendința de a fi șefi sau se supără atunci când fac parte din echipa care pierde, este necesar ca profesorii să coordoneze și să supravegheze activitățile în echipă.

Ce puteți face ca profesori?

- Subliniați importanța de a face parte dintr-o echipă! Echipele împreună reprezintă mai mult decât cei mai puternici membri luați individual: toată lumea are un rol. Ca profesori, îi putem ajuta pe elevii noștri să își găsească punctele forte și să le dezvolte. Adevărata provocare este să știi la ce te pricepi și să acționezi în acest sens.

- Construiți-le încrederea! Copiilor care sunt timizi și rezervați le-ar putea fi dificil să facă parte dintr-o echipă și să fie dominați de copii mai puternici ca temperament. Profesorii pot ajuta, oferind membrilor echipei mai liniștiți propriul lor rol, sarcina lor de îndeplinit. Acest lucru le arată că tu crezi în ei și le construiești încrederea.

- Încurajați jocul corect! Regulile de bază - cum ar fi să colaboreze și să fii amabil - sunt esențiale pentru munca în echipă, așa că stabiliți linii directoare clare pentru activitățile echipei.

- Atenție la alegerea liderilor! Alegeți numele dintr-o pălărie pentru pozițiile de lider de echipă, mai degrabă decât să apelați mereu la aceiași elevi sau să-i faceți pe elevii mai mari să coordoneze jocuri pentru copiii mai mici.

Ceea ce nu trebuie să uităm ca profesori este să fim realiști - chiar și adulților le este greu uneori să fie parteneri de echipă, iar majoritatea copiilor își vor îmbunătăți aceste abilități cu cât le vor practica mai mult.

VOCAȚIA PEDAGOGICĂ

Prof. Elena Daniela NEACȘU

Școala Gimnazială Colonie Râmnicu Vâlcea

Vocația pedagogică reprezintă tendința internă de manifestare a unei personalități obiectivate prin aptitudinea acesteia de a proiecta și de a realiza activități de instruire la standarde de performanță superioare

Aptitudinea pedagogică este o aptitudine specială, care 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.

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.

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.

Bibliografie

[1] Vasile Molanm A fi sau a nu fi profesorm Tribuna învățământului

[2] Cucos, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1999.

PRACTICA PEDAGOGICĂ, MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PRACTICE SPECIFICE CARIEREI DIDACTICE

Prof. Daiana-Cristina NICA

Școala Gimnazială nr. 4 Râmnicu Vâlcea

„Nu putem preda altora ceea ce vrem, voi spune chiar că nu putem preda ceea ce știm, sau ceea ce credem că știm, nu predăm și nu putem preda decât ceea ce suntem.”

Jean Jaure's

Un viitor dascăl 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 viitorul dascăl să conștientizeze

succesele realizate pe parcursul stagiului de practică pedagogică, sau dimpotrivă, dificultățile întâmpinate în diferite împrejurări. În consecință, se recomandă atât viitorilor profe-sori, cât și cadrelor didactice existente în sistemul de învățământ, cunoașterea și respectarea codului deontologic al profesiei de educator.

Profesorul 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, în legătură cu această aspirație, îmbunătățirea imaginii publice a profesiei de cadru didactic.

Practica pedagogică a trebuie să cuprindă următoarele tipuri de activități:

✓ Activități de cunoaștere generală a școlii: observare și de familiarizare cu desfășurarea procesului instructiv-educativ din unitățile de învățământ;

✓ Activități de cunoaștere și consiliere a elevilor;

✓ Activități de planificare și proiectare a activităților didactice și a resurselor materiale;

✓ Activități didactice efective, conștient în proiectarea, realizarea și analiza lecțiilor asistate sau susținute;

✓ Activități de cunoaștere a problemelor specifice ale managementului instituțiilor de învățământ;

✓ Activități de cunoaștere a modalităților și a problemelor specifice realizării de parteneriate școală-familie-comunitate.

Modul de construire a competențelor

Psihologia învățării și-a pus dintotdeauna problema obiectivelor care trebuie atinse în procesul instruirii. La început, obiec-

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

Două deschideri au fost explorate ulterior. Prima, cea a practicii didactice care a dus la apariția taxonomiilor, iar a doua, care pornea de la recunoașterea faptului că procesele intelectuale sunt reale și testabile ducând astfel la știința cogniției.

Inițial, taxonomiile au urmărit o clasificare a scopurilor, mai exact o clasificare a comportamentelor, deoarece s-a constatat că aceste comportamente sunt foarte variate și imposibil de catalogat în perspectiva pur behavioristă. Cea mai semnificativă clasifi-care formală a comportamentelor aparține lui B. S. Bloom, care elaborează o întregă teorie publicată în lucrarea „Taxonomiile obiectivelor pedagogice“ (1956). În concepția lui Bloom, taxonomia este un sistem de clasificare a scopurilor, care respectă o regulă specială și anume aceea a ordinii reale. Această ordine reală se traduce printr-o anumită ierarhie a scopurilor. Simplele comportamente ale celor care învață constituie baza unora de ordin mai înalt, iar acestea vor constitui, la rândul lor, temelia unora și mai înalte.

Pasul următor pe care l-a făcut didactica a fost găsirea modalităților de a atinge aceste obiective. Căile de atingere a obiectivelor au fost numite, ca și analogele lor din industrie, tehnologii. Astfel, au apărut tehnologii diverse, materializate în tipuri variate de auxiliare didactice și manuale care, fiecare în parte, urmăresc să răspundă cât mai bine cerințelor unei anumite norme de grup; dacă trecem dincolo de intențiile taxonomiilor

bloomiene această cale ne duce la ideea unor tehnologii multiple care urmăresc atingerea acelorași obiective în condiții de învățare foarte diferite.

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

Definirea competențelor:

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

Competențele generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata unui ciclu educațional; 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.

Proiectarea competențelor

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 cen-trat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare-învățare-evaluare. Acest fapt permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate: competența, în măsura să orienteze demersurile tuturor agenților implicați în procesul de educație.

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, în construcția modului de derivare a competențelor s-a pornit de la o diferențiere cât mai fină a secvențelor unui proces de învățare.

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

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

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

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

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

4. Exprimarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte

operaționale: descrierea unor stări, sisteme, procese, feno-mene; generarea de idei, concepte, soluții; ar-gumentarea unor enunțuri; demonstrarea.

5. Prelucrarea secundară (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compara-rea unor rezultate, date de ieșire, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor; analiza de situații; elaborarea de strategii; relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.

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

În continuare, vom pune în relație competențele generale, categoriile de activități vizate prin activitatea de practică pedagogică și competențele specifice. 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.

Competențe generale

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.

1. Competențe de comunicare și relaționare

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Proiectarea și susținerea unor lecții;

- Autoanaliza lecțiilor;

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

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

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

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;

- Elaborarea 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: 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 proprii;
- Asimilarea cunoștințelor de tip organizațional.

Acest cod este în acord cu noile reglementări specifice pieței europene a serviciilor educaționale și se bazează pe următoarele principii:

- Angajamentul față de elevi;
- Angajamentul față de profesiunea didactică;
- Comportamentul etic față de colegii de profesie;
- Angajamentul față de comunitatea școlară și socială.

Bibliografie

- [1] CNC – Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare, 2013
- [2] Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1999;
- [3] Ezechil L., Dănescu E., *Caiet de*

practică pedagogică, Editura Paralela 45, Pitești, 2019

[4] Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia., Cluj-Napoca, 2015

IMPORTANȚA PRACTICII PEDAGOGICE

Prof. Nadia Costina NICUȚ

Grădinița cu Program Prelungit Ostroveni 1,
Râmnicu Vâlcea

„Ce ascult, uit. Ce văd, îmi amintesc.
Ce practic, știu să fac“ Confucius)

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 formarea acestora. Prin intermediul practicii pedagogice, viitorul cadru didactic își valorifică și își dezvoltă competențele.

Practica pedagogică are avantajul de a întreține și cultiva antica tradiție a mentoratului din domeniul învățământului. Astfel, studenții au privilegiul de a fi asistați și îndrumați „pe viu” de către un cadru didactic cu experiență în învățământul preșcolar, primar sau special, cadru care le poate destăinui o serie de aspecte informale care conduc la reușita în arta pedagogiei (de la sfaturi privind ținuta sau modul de a relaționa cu copiii, până la elemente concrete care țin de didactică sau de organizarea spațiului de lucru).

Nu în ultimul rând, practica pedagogică oferă fiecărui student ocazia de își exersa abilitățile pedagogice nu simulat, în fața unor colegi, ci chiar în fața copiilor, având șansa de

a experimenta și de a își corecta nu doar modul de predare, ci chiar modul de relaționare cu aceștia.

Atât în practica pedagogică observativă, specifică începuturilor de studii cât și în practica pedagogică curentă (sau efectorie/ activă/ de predare), studentul trebuie să-și însușească o serie de competențe specifice:

- Familiarizarea cu grădinița și cu modalitatea de desfășurare a procesului de învățământ;
- Cunoașterea specificului unităților de învățământ preșcolar, a structurilor de organizare și funcționare;
- Studierea planului de învățământ, a programei școlare și a auxiliarelor;
- Reactualizarea cunoștințelor asimilate anterior referitoare la organizarea metodică a lecției a documentelor școlare
- Participarea la asistența lecțiilor demonstrative susținute de mentori și întocmirea fișelor pe baza acestor observații;
- Participarea la analiza lecțiilor demonstrative;
- Întocmirea proiectelor didactice ținând seama de cerințele impuse;
- Proiectarea, conducerea și evaluarea activităților didactice realizate în clasă;
- Operarea cu informațiile de la disciplinele de specialitate și integrarea lor în analiza și interpretarea situațiilor educative specifice nivelului de învățământ la care vor preda;
- Autoevaluarea lecțiilor susținute;
- Participarea la evaluarea lecțiilor susținute de alți colegi de grupă;
- Analiza critic-constructivă și autoevaluarea calității proiectelor educaționale și a activităților educaționale realizate;
- Aplicarea unor metode, tehnici și instrumente adecvate de cunoaștere a preșcolarilor și a grupurilor de copii în vederea tratării diferențiate a acestora;
- Completarea fișei psihopedagogică pentru preșcolari;

- colaborarea cu membrii comunității școlare și cu familiile copiilor.

O societate cu o cultură și civilizație recunoscute se formează și se dezvoltă printr-o educație sănătoasă. O educație de calitate este realizată însă de profesori buni, bine pregătiți pentru o astfel de meserie.

„A fi educator nu înseamnă a exercita o meserie, înseamnă a îndeplini o misiune, a face un apostolat”. (G. Mialaret).

Bibliografie

[1] Bocoș, M., Jucan, D. *Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculumului*. (2008).

[2] Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Paralela 45.

[3] Chick, P. Sprijin individualizat pentru învățare. Ghid pentru cadrele didactice. București: Editura Didactică și Pedagogică. (2007).

ROLUL ÎNVĂȚĂTORULUI IN EDUCAREA COPILOR

**Prof. Maria Magdalena NITU
TROȘCULESCU**

Școala Gimnazială Tomșani

„Învățătorul este cel care dăruiește fiecărui om, la pornirea lui în drumul spre lumina, primele elemente, călăuzindu-i pașii spre marele titlu de „OM,..”. El este acela care modelează materialul cel mai de ț-COPILUL, tinzând ca din fiecare bloc de marmura bruta sa realizeze o ființă înzestrată cu cele mai frumoase trăsături, un om care sa înmănuncheze calitățile morale cele mai înalte.., (Dumitru Salade)

Învățătorul a avut și va avea în continuare un rol esențial în formarea elevului, în desăvârșirea personalității acestuia. Dacă în trecut, dascălul decidea totul cu privire la procesul instructiv-educativ, acum el trebuie să devină doar un liant în formarea elevului, un

suport pentru dezvoltarea autonomiei și pentru formarea în spiritul responsabilității și culturii civice.

Se pune din ce în ce mai mult accentul pe caracterul formativ al educației. Cadrul didactic nu mai este transmițător, ci facilitator, folosind dialogul și cooperarea în relația cu elevii.

<<Școala cea bună e aceea în care și școlarul învață pe profesor.>>(Nicolae Iorga)

Dacă altădată metoda predominantă de desfășurare a lecției era expunerea, care oferea posibilitatea profesorului să-și etaleze bagajul de cunoștințe, astăzi se pune accent pe metode moderne, interactive, care să transforme profesorul în manager al învățării, iar elevului să i se creeze cadrul unei manifestări proprii, pentru a-și putea forma puncte de vedere personale, experiențe și trăiri din care poate învăța lucruri noi și utile pentru viitor. În paradigma tradiționalistă, educatorul era cel care transmitea informații, mereu aceleași, având o poziție ce se baza pe autoritate. O autoritate ce nu putea fi contestată și care domina elevul. Profesorul avea inițiativa și tot el decidea cantitatea de informații pe care trebuia să o ofere elevilor, fără a ține cont de particularitățile acestora. Instrucția era aceeași pentru toți și aceleași informații erau solicitate tuturor elevilor. Lecția, demersul educativ de bază, nu era altceva decât o succesiune monotonă de secvențe, în care elevul își asuma rolul pasiv de a recepta informații, pe care trebuia apoi să le reproducă întocmai, fără a le îmbogăți.

Dincolo de latura informativă a educației, trebuie să se pună accent pe formativ, astfel încât elevii să poată face față unor situații noi, care necesită nu numai cunoștințe solide, ci și capacități și competențe. Însuși procesul de învățământ se îmbogățește cu o nouă latură, evaluarea, care vine să completeze predarea și învățarea, astfel încât cadrul didactic își sporește atribuțiile, dar, pe de altă parte, dă posibilitatea elevului să ia parte la instruirea proprie, profesorul

coordonând acest proces.

Lecția, ca formă de bază a desfășurării instrucției și educației, devine o suită de evenimente care pot fi segmentate, fiecare având coerență și conducând elevii spre realizarea obiectivelor.

Câmpul școlar educativ modern se desfășoară, așadar, între două elemente care trebuie să participe în egală măsură. Profesorul, manager și formator al procesului instructiv-educativ, și elevul, obiect și subiect al acestui proces, dobândind autonomie și formându-se în spiritul responsabilității și al culturii civice. Pedagogia activă, caracteristică învățământului modern, face posibilă trecerea de la transmiterea de cunoștințe la formarea de deprinderi și de abilități, accentuând astfel latura formativă a educației.

Pedagogia modernă modifică, astfel, rolul jucat de poliile educaționale, mutând accentul pe elev. Abandonarea limbii de lemn, folosirea unui discurs nou, mobilizarea elevilor în procesul educativ sunt numai câteva dintre caracteristicile acestei pedagogii. Întrebarea dominantă a învățământului modern este ce rol alege școala să joace în societatea actuală și cât de pregătită este ea să facă față schimbărilor provocate de globalizare. Idealul educațional este legat de valorile culturale ce trebuie asimilate, de tipul de personalitate impus de societate, dar și de nevoile elevului. Nu mai este vorba de un model educațional standard, ci de unul dinamic, în concordanță cu noile realități și capabil să reziste la schimbări.

Așadar, cadrul didactic nu mai este transmițător, ci facilitator de cunoștințe, folosind dialogul și cooperarea în relația cu elevii. Acest profesor va ști să coordoneze procesul educativ, astfel încât toți elevii să atingă obiectivele stabilite și va fi capabil, de asemenea, să-l ajute pe elev să-și formeze capacități de muncă individuală și să folosească ceea ce a dobândit.

Experiența tradiției și capacitatea de inovare și de creativitate sunt noile repere ale școlii, care propune educații noi, în acord cu

societatea globală: educația pentru pace, educația ecologică ori educația pentru o societate multiculturală. De asemenea, metoda predominantă de desfășurare a instrucției este metoda euristică, deoarece învățarea prin descoperire asigură elevilor o dobândire conștientă a conținutului curricular, acesta fiind ușor de reactualizat, o dată trecut prin filtrul propriu.

Școala trebuie să încurajeze formarea unui spirit critic, a unor atitudini pozitive și a studiului individual, antrenând elevii în activități diverse și diversificate, pentru a-i face să renunțe la rolul pasiv.

«Cei mai buni profesori sunt cei care te învață încotro să te uiți, dar nu îți spun și ce să vezi, lăsând libertatea fiecărui copil de a descoperi și cunoaște în stilul său propriu».

Învățătorul 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 viață, de activitatea socio-profesională, morală și cetățenească.

Profesiunea didactică este asociată cu câteva categorii fundamentale de roluri, acceptate de majoritatea sistemelor de formare a profesorilor: proiectare, managementul și organizarea activităților de învățare, consiliere psiho-educatională, managementul clasei de elevi, comunicare cu elevii, părinții și colegii, dezvoltare profesională de-a lungul vieții, participare la perfecționarea procesului educațional și a inovațiilor din școală, oferirea de servicii educaționale pentru comunitate.

Personalitatea învățătorului în condițiile învățământului actual presupune și o serie întregă de calități, determinate de specificul și complexitatea muncii pe care o desfășoară. Învățătorul își asumă deci o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui. În școală, învățătorul este conducătorul activității didactice care se desfășoară în vederea realizării obiectivelor prevăzute în

documentele școlare. Referitor la diversitatea rolurilor pe care le poate exercita învățătorul, menționează următoarele:

Învățătorul, ca expert al actului de predare-învățare: el poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ.

Învățătorul, ca agent motivator, declanșează și întreține interesul, curiozitatea și dorința lor pentru activitatea de învățare. Învățătorul, ca lider, conduce un grup de elevi, exercitându-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc aici. Este un prieten și confident al elevilor, un substitut al părinților, obiect de afecțiune, sprijin în ameliorarea stărilor de anxietate.

Învățătorul, în ipostază de consilier, este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv și un sfătuitor al acestora.

Învățătorul, ca model: prin întreaga sa personalitate, prin acțiunile, comportamentul său este un exemplu pozitiv pentru elevi. Învățătorul, ca profesionist reflexiv, se străduiește tot timpul să înțeleagă și să reflecteze asupra întâmplărilor inedite din clasă, să studieze și să analizeze fenomenele psihopedagogice cu care se confruntă.

Învățătorul, ca manager, supraveghează întreaga activitate din clasă, asigură consensul cu ceilalți profesori, cu părinții și cu ceilalți factori.

Învățătorul își asumă deci o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui.

Dar pe lângă activitatea didactică învățătorul desfășoară și o activitate extrașcolară sau cultural-educativă.

Conținutul social al acestei profesii constă în participarea la evenimentele și frământările social-culturale ale timpului în care trăiește și ale poporului din care face parte. În această ipostază, profesorul ne apare ca pedagog social, animat de grija pentru ridicarea gradului de cultură și al națiunii sale.

Desfășurându-și activitatea

profesională în cadrul școlii, dascălul nu încetează de a fi un educator și în afara ei, urmărind, bineînțeles, obiective specifice și apelând la mijloace și forme adecvate. Numai în măsura în care profesorul își continuă misiunea și în afara cadrului profesional pe care îl oferă școala poate fi considerat un educator al poporului său. Cele două laturi ale activității sale, școlară și extrașcolară, nu numai că se presupun, dar se și întregesc și se completează reciproc, imprimând acestei profesii un rol sporit în progresul general al patriei noastre.

Învățătorul este cel care orientează și stimulează curiozitatea naturală și interesul spontan al elevilor pentru descoperire, cel care îndrumă și încurajează activitatea de organizare și integrare a datelor culese, a cunoștințelor reactualizate în vederea aplicării lor la soluționarea problemelor date, lăsându-le: libertatea de examinare a faptului real ori de analiză critică a conținutului unui text; independență în activitate; operativitate și rapiditate în reacții (cognitive, afective, motrice); deplină responsabilitate pentru ceea ce întreprind.

În funcție de necesități, de gradul de autonomie sau semiautonomie a învățării, el poate interveni din când în când, canalizând energiile partenerilor săi. Astfel, el este cel care oferă explicații, dă lămuriri, răspunde la întrebări, îi ajută să utilizeze corect anumite materiale, instrumente sau utilaje, caută să-i ajute să evite devierile inutile, încercările fără obiect, eventualele erori și pierderi de timp.

Învățătorul este cel care, ținând seama de logica învățării, orientează ceea ce elevii au de făcut, devine ghid al demersului lor euristic, canalizându-i în direcția obținerii rezultatelor așteptate, în loc de a le impune într-o manieră directă, dinainte stabilită cu mai multă sau mai puțină rigurozitate.

În literatura de specialitate se apreciază că profesiunea didactică nu se poate restrânge doar la cea de simplă sursă de cunoștințe. Rolul conducător al profesorului în activitatea

didactică rămâne însă una dintre coordonatele de bază ale misiunii sale. Wolfock menționează următoarele funcții ale profesiei didactice: luarea deciziilor privitoare la ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ; declanșarea și întreținerea interesului elevilor, curiozității și dorinței lor pentru activitatea de învățare; conducerea grupului de elevi; îndrumă persuasiv elevii, îi sfătuiește și observă comportamentul acestora; reprezintă un model pozitiv de personalitate și comportament pentru elevii săi; înțelege, reflectează asupra întâmplărilor din clasă, studiază fenomenele psihopedagogice cu care se confruntă.

Asumându-și o multitudine de roluri, profesorul trebuie să conștientizeze că exercitarea lor depinde de personalitatea pe care și-o modelează. În acest sens, un rol deosebit în exercitarea acestei profesii îl au anumite componente ale personalității: cultura profesională, calitățile atitudinale și cele aptitudinale. De fapt, pentru ca anumite cunoștințe să fie transmise de la o persoană la alta și acceptate, trebuie întotdeauna ca între ele să existe un schimb afectiv format din încredere și dispoziție receptivă dintr-o parte și din alta.

Rolul profesorului poate să fie analizat și din perspectiva relației profesor-elev. Având în vedere valorile societății contemporane (libertate, responsabilitate, toleranță, cooperare), se impune o nouă abordare a relației profesor-elev: asumarea de către profesor și elevi a unei responsabilități morale comune în cadrul relației educaționale, conducând la angajarea afectivă și efectivă în procesul educațional; recunoașterea reciprocă a „dreptului de a fi altfel” și valorizarea fiecărei ființe umane în parte, indiferent de cât și de cum este diferită; încrederea în posibilitățile fiecărei ființe umane de a progresa; recunoașterea faptului că toți elevii și profesorii sunt parteneri sociali cu funcții complementare, dar cu responsabilitate comună; considerarea școlii ca mediu de

construcție culturală; renunțarea la principiul „căii optime unice” și conștientizarea faptului că majoritatea problemelor sociale și umane au mai multe soluții echifinale și echivalente; promovarea autenticității și sincerității – a fi tu însuși este mai important decât a avea dreptate.

Educația se sprijină pe patru piloni importanți: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii. În funcție de această optică, dar și de implicațiile globalizării asupra indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, educatorii din învățământ urmează să îndeplinească roluri noi.

Așa, de exemplu, prin metodologia de aplicare a noului curriculum național, li se cere educatorilor din învățământ să creeze activități (situații) de învățare adecvate obiectivelor proiectate, ținând seama, desigur, de natura subiectului lecției și de particularitățile clasei sau ale grupei de elevi. Ideea nu este nouă în pedagogie, însă rolul profesorului este mai recent, el fiind astăzi formulat explicit și specificat în documentele de proiectare didactică.

EXERCIȚII PENTRU FORMAREA DEPRINDERII DE MERS

Prof. Anca NIȚULESCU

Clubul Sportiv Școlar, Râmnicu Vâlcea

Prof. Iuliana Claudia GAVRIȘIU

Colegiul Național de Informatică *Matei*

Basarab Râmnicu Vâlcea

Deprinderile motrice de bază au grad diferit de complexitate, rezultată din structura lor motrică, ce implicit pune probleme corelației care trebuie să existe între gradul de complexitate a deprinderilor motrice și posibilitățile de însușire a lor de către elevi, posibilități ce rezultă din particularitățile somatice, fiziologice și psihologice care diferă în funcție de vârstă și sex.

Algoritmul fundamental al formării

deprinderilor motrice de bază este următorul:

- însușirea mecanismului biomecanic de bază al deprinderii în cauză;
- însușirea principalelor variante ale deprinderilor;
- formarea capacității de generalizare a aplicării deprinderii respective în circumstanțe noi.

În stabilirea progresului însușirii deprinderilor motrice de bază se va folosi forma liniară, de la complexitatea minimă la complexitatea maximă a deprinderilor motrice de bază.

Exerciții pentru formarea deprinderii de așezare corectă a piciorului pe sol în timpul deplasării

➤ Mers pe vârful picioarelor cu brațele duse înainte, înapoi, lateral și sus sau pe poziții intermediare, ori cu mâinile fixate pe șolduri, sub axilă, pe umeri, la ceafă sau pe creștet;

➤ Mers pe călcâie cu brațele duse lateral sau cu mâinile pe șolduri;

➤ Mers pe partea internă sau externă a picioarelor cu ducerea brațelor lateral sau a mâinilor pe creștet;

➤ Mers cu așezarea corectă a picioarelor pe sol, păstrând direcția.

Exerciții pentru însușirea variantelor deprinderii de mers cu accent pe coordonarea dintre ritmul pașilor și poziția celorlalte segmente

➤ Mers cu genunchii întinși, mâinile pe șolduri sau la ceafă. În această variantă de mers, amplitudinea mișcărilor din articulația șoldului este mult solicitată, piciorul se ridică aproape de 90*;

➤ Mers cu genunchii mult îndoiți cu mâinile pe șolduri sau apucat de glezne și cu trunchiul sprijinit pe genunchi dând aspectul de ghemuire, sau cu trunchiul ținut drept pe verticală, ducând brațele lateral, pentru echilibrarea corpului;

➤ Mers cu genunchii semi îndoiți, cu sau fără fixarea mâinilor pe genunchi, cu trunchiul ușor înclinat înainte care oferă aspectul mersului furișat sau tiptil;

➤ Mers cu ducerea alternativă a genunchilor îndoșiți la piept cu sau fără arcuire;

➤ Mers cu pas fanat, cu îndoirea și arcuirea genunchiului, cu ducerea mâinilor pe genunchi, sau a brațelor lateral, contribuind la echilibrarea corpului;

➤ Mers cu trunchiul răsucit spre stânga sau spre dreapta cu mâinile pe șolduri sau pe umeri.

Exerciții pentru formarea principalelor deprinderi de mers când se modifică lungimea și felul pasului de deplasare

➤ Mers cu pași mici ascușiți și înalți cu brațele întinse sau cu pași mici târâți cu greutatea corpului egal repartizată pe ambele picioare;

➤ Mers cu pași mijlocii cu mâinile pe șolduri;

➤ Mers cu pași mari cu ușoară îndoire a genunchilor, cu brațele lateral;

➤ Mers cu pas adăugat prin apropierea piciorului din spate de cel din față;

➤ Mers cu pas încrucișat, piciorul dinapoi se deplasează înaintea celui din față încrucișându-se pe acesta;

➤ Mersul cu pas schimbat;

➤ Mers cu picioarele depărtate lateral;

➤ Mers cu picioarele încrucișate;

➤ Mers cu genunchii apropiați și cu gambele depărtate.

INTERDEPENDENȚA FORMELOR DE EDUCAȚIE

Prof. Carmen Elena OPREA

Scoala Gimnazială I. Gh. Duca, Râmnicu
Vâlcea

Existența celor trei forme de educație, și anume: *formală, nonformală și informală* cu caracteristicile și particularitățile lor, cu elementele de similaritate dar și de diferențiere, cu avantajele dar și cu limitele lor

poate ocaziona întrebări referitoare la felul cum ar trebui să se articuleze cele trei modalități pentru ca efectele lor educative asupra elevilor să se soldeze cu eficiență maximă.

Acest deziderat nu este posibil, însă, dacă nu se cunosc interdependențele dintre cele trei forme, pe de o parte, iar pe de altă parte, dacă nu se concep strategii adecvate care să pună în valoare potențialul educațional al fiecărei modalități cu consecințele benefice rezultate dintr-o asemenea situație.

Educația formală este indispensabilă pentru că, pe de o parte, contribuie decisiv la formarea personalității elevilor, la formarea culturii generale a acestora, pentru ca asigura calificările necesare bunei funcționari a economiei și a producției.

Neputându-se ignora rolul educației formale, atunci pot apărea întrebări referitoare la menirea celorlalte două forme care, în nici un caz, nu trebuie contrapuse celei dintâi, indiferent de considerentele avute în vedere atunci când se optează pentru o asemenea viziune.

Ca nota generală, dacă se are în vedere relația dintre educația formală și educația nonformală, se poate menționa că aceasta din urmă, poate îndeplini două funcții, fie ca este vorba de o funcție de completare a educației formale, fie că este vorba de o funcție ilustrativă.

Într-adevăr, oricâtă varietate și diversitate ar proba educația formală prin intermediul curriculum-ului prescripționat, este aproape imposibil ca ea să acopere toată problematica educativă care să facă obiectul activității de instruire și de formare în care sunt antrenate tinerele generații. În aceasta situație, prin specificul său, educația nonformală poate avea un rol complementar putând să suplinească minusurile pe care, dintr-un motiv sau altul, educația formală nu le-a avut în vedere, fie din cauza unor deficiențe de proiectare curriculară, fie din motive de spațiu și timp, fie că este vorba de anumite categorii

de specialiști pe care nu îi avea disponibili etc.

Aceasta funcție complementară a educației nonformale nu se realizează în mod automat, nu se realizează de la sine, ci se realizează numai în condițiile în care responsabilii care gestionează educația non-formală sunt foarte bine informați în legătură cu valorile pe care le vehiculează educația formală, cu tipurile de convingeri și atitudini care se doresc formate la nivelul elevilor care fac obiectul activității de instruire și formare. Odată identificate aceste aspecte, ulterior se pot concepe strategii în cadrul educației nonformale, prin intermediul cărora să se completeze golurile sau lacunele care au fost generate de către educația formală, de cele mai multe ori într-o manieră neintenționată. Dacă aceste strategii sunt bine concepute la nivelul educației nonformale este ușor de anticipat că efectele educative asupra elevilor vor fi benefice, aceștia putând să-și amplifice sfera de cunoaștere, să-și formeze o serie de convingeri și atitudini cu rol mare în dezvoltarea ulterioară a personalității etc.

Exemplele care vin să susțină aceasta idee sunt ușor de găsit și sunt la îndemâna oricărui educator. De exemplu, de multe ori, educația formală nu poate onora toate exigențele care vizează formarea anumitor laturi ale educației, cum ar fi: *educația artistică*, *educația civică* etc., dar educația nonformală poate completa aceste lacune, dacă prin mijloacele pe care le are la dispoziție (instituții de cultură și artă, mijloace mass-media etc.) concepe programe care să aibă un rol complementar față de oferta educațională pusă la dispoziția elevilor de către educația formală.

A doua funcție pe care o are educația nonformală este cea *ilustrativă*, care, de asemenea, se poate solda cu efecte benefice asupra elevilor și care nu mai operează cu scopul de a suplini sau acoperi minusurile generate inevitabil de educația formală. Mai concret, prin intermediul acestei funcții, educația nonformală vine cu nuanțări, cu

explicitări suplimentare, cu ilustrări de relevanță maximă, care îmbunătățesc procesul de înțelegere a unor teme, subiecte, chestiuni, pe care educația formală le-a avut în vedere, dar asupra cărora nu a putut să insiste mai mult.

În ceea ce privește legăturile dintre educația formală și cea informală, trebuie făcută precizarea că, aceasta din urmă, se poate raporta diferit la cea dintâi, ceea ce înseamnă că în anumite situații poate să o susțină, iar în altele, dacă nu se au în vedere precauțiile necesare, s-o bruieze, și în consecință, s-o afecteze într-o anumită măsură.

Dacă se are în vedere succesiunea în timp se poate afirma pe bună dreptate că educația informală precede și continuă educația formală, ceea ce înseamnă o dublă poziționare față de aceasta formă a educației. Mai concret, dacă educația informală o precede pe cea formală, atunci înseamnă că, în realizarea acesteia din urmă, trebuie să se valorifice aspectele relevante, semnificative, existente la nivelul educației informale. Altfel spus, educația informală, prin anumite aspecte ale ei, se poate constitui într-o baza de pornire, într-o premiză favorabilă pentru realizarea educației formale. Dimpotrivă, negarea acesteia sau ignorarea, mai mult sau mai puțin conștientă, poate aduce deservicii și crea dificultăți la nivelul educației formale, iar lucrul acesta este ușor de explicat în sensul că se ignoră achiziții pe care elevii deja le posedă și care pot fi valorificate în instruirea care urmează.

Faptul ca educația informală o - sau o urmează pe cea formală generează o serie de consecințe care, de asemenea, trebuie cunoscute de către toate persoanele care au competențe și responsabilități în organizarea activităților instructiv-educative.

În cadrul acestei poziționări trebuie pornit de la ideea că în receptarea mesajelor de natură educativă provenite prin intermediul educației informale este eficient să se utilizeze grile și criteriile de selecție pe care elevii și le-au format în timp, în cadrul activităților

desfășurate în perimetrul educației formale.

Din această dublă poziționare decurg două consecințe de natură pedagogică extrem de semnificative în sensul că, pe de o parte, elementele semnificative specifice educației informale sunt mai ușor încorporate și valorificate de către educația formală, iar pe de altă parte, prin utilizarea criteriilor și a grilelor de selecție oferite de educația formală, se realizează o receptare mai eficientă a influențelor oferite prin intermediul educației informale, renunțându-se la toate mesajele a căror valoare educativă este îndoielnică.

Date fiind avantajele dar și limitele fiecărei forme de educație în parte, problema care se pune este aceea de a le articula corect astfel încât influențele lor de natură educativă să se soldeze cu eficiență maximă.

În legătură cu modalitățile de articulare a celor trei forme de educație, G. Vaideanu (1988, p. 228) indică următoarele posibilități:

- Lecții tematice sau lecții cu deschidere spre informația obținută de elevi în cadrul informal
- Lecții și echipe de profesori (biologie-chimie sau fizică și literatură etc.), pregătite în legătură cu temele de bază ale informației obținute în cadrul informal (filme, excursii, emisiuni t.v.) referitoare la cosmos, la oceane etc.
- Ore de educație morală sau dirigenție care abordează probleme concrete
- Ore de filozofie, când ele au deschidere spre problematica lumii contemporane și a vieții
- Folosirea metodelor care leagă învățarea în clasă cu învățarea independentă
- Unele activități extrașcolare (cercuri, excursii didactice) pot servi aceluiași scop.

Cele trei forme ale educației contribuie la dezvoltarea personalității tinerilor și pot contribui la dezvoltarea durabilă a societății prin intercondiționare. Astfel, educația formală are de câștigat dacă reușește să integreze creator, multe din influențele specific educa-

ției nonformale și informale. Pe de altă parte, acumulările educației formale pot contribui la dezvoltarea și eficacitatea celorlalte două modalități: nonformală și informală.

În concluzie, între cele trei tipuri de educație trebuie să existe relații continue și permanente de interdependență. Fiecare formă a educației are „rațiunea ei de a fi și câmpul propriu de acțiune în ansamblul procesului de educație”. Toate își justifică rolul în formarea și dezvoltarea personalității, conturând deziderate educaționale și/sau sociale și răspunzând nevoilor de educație și civilizație. (Ioan Cerghit, 1988, p.29)

Bibliografie

- [1] Cerghit I., Radu I.T. (coord.), *Didactica*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A, București
- [2] Cucuș C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași 2002;
- [3] Văideanu G., (coord.), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988

INTERESUL ȘI AVANTAJELE SOCIALIZĂRII ÎN SPORT

Prof. Olimpiu Cristian ORZA
Liceul tehnologic *Brătianu* Drăgășani

Educația fizică și sportul reprezintă o școală de educare a spiritului activ care se manifestă nemijlocit sau sub formă de interese, comunicare. Nevoia de mișcare este înțeleasă ca una din condițiile de manifestare a spiritului activ al individului. Înfrângerile suferite în concursuri își pun amprenta asupra spiritului activ al sportului. Este cunoscut faptul că eventualitatea unei înfrângeri stimulează spiritul activ al sportivului, mărește eficiența acțiunilor lui, dar în cazul în care aceasta devine eminentă se produce o dezorganizare a activității lui.

Tipurile de comportament ale sportivilor după înfrângere se pot împărți în două

categorii: „adaptarea” legată de intensificarea eforturilor, de o mai bună utilizare a mijloacelor care contribuie la obținerea succesului, de stabilire precisă a sarcinilor și „inadaptarea” asociată cu ostilitatea sportivului față de cei din jur, cu manifestarea agresivității. În aceste condiții capătă o însemnătate deosebită pregătirea psihologică.

Studierea interesului față de educația fizică și sport are importanță pentru determinarea structurii personalității sportivului. Spiritul activ în domeniul sportului se manifestă și în interesul oamenilor față de această activitate.

În literatura psihologică, interesul este privit ca o manifestare cu caracter obiectiv, ca fenomen subiectiv și ca o îmbinare a ambelor aspecte. Latura obiectivă a interesului este condiționată de poziția socială a omului, de necesitățile lui care există în mod obiectiv, în timp ce latura subiectivă este exprimată în primul rând sub forma unor țeluri concrete.

Interesele în sfera domeniului educației fizice și sportului se formează ca o reflecție a relațiilor dintre oameni în procesul satisfacerii necesităților de practicare a exercițiilor fizice; aceste interese au un caracter activ. Interesul prezintă o orientare instructivă, de cunoaștere care duce la o anumită formă de activitate. Interesul nemijlocit este condiționat de activitatea însăși, iar cel indirect de rezultatele acesteia

Studierea interesului este legată de interacțiunea dintre personal și social, de rolul individului în viața societății. Interesele sociale sunt obiective deoarece sunt legate de relații economice și prezintă manifestări ale acestor relații, dar ele au și o latură subiectivă

Dacă studiarea intereselor diferitelor categorii de indivizi pentru domeniul educației fizice și sportului constituia obiectivul multor lucrării nu cu mult timp în urmă, cel puțin la noi în țară, această preocupare este mult diminuată dacă nu chiar complet uitată.

Dacă ar fi să enumerăm câțiva factori care influențează formarea interesului față de

educația fizică și sport, am numi:

- Mijloace mass-media;
- Diversificarea de servicii sportive;
- Creșterea numărului de competiții la nivel, regional, național;
- Creșterea numărului de consumatori de sport;
- Idealurile și valorile promovate de sport;
- Creșterea efectului hedonistic al educației fizice și sportului.

Putem defini trei categorii de motive care determină practicarea activităților fizice:

- a) Motive legate de satisfacția oferită (dinamismul, emoțiile, diversificarea, noutatea etc.);
- b) Motive legate de rezultatul activității (obținerea de performanțe);
- c) Motive de perspectivă (obținerea de titluri, premii, avantaje materiale care îi conferă recunoaștere și prestigiu).

GRUPUL ȘI SOCIALIZAREA INDIVIDULUI ÎN SPORT

Prof. Orza Elena LUMINIȚA

Liceul Tehnologic *Brătianu* Drăgășani

În prezent, problema grupurilor mici stârnește interes nu numai în rândurile sociologilor sau psio-sociologilor, ci și al pedagogilor. Importanța cercetării grupurilor mici constă în aceea că ea contribuie la rezolvarea unor aspecte ca relația individ – colectiv, formarea colectivului, rolul de lider

Grupul social mic reprezintă unul din elementele mediului social, comportarea unei părți a acestui mediu, adică a colectivului, având o însemnătate esențială pentru activitatea și comportarea individului izolat.

Sociologii consideră grupul social mic o parte a sistemului de ansamblu; caracterul și legile specifice grupului sunt determinate de locul lui în societate, de suportul socio-

economic, de natura legăturilor cu societatea ca sistem și cu diferitele subsisteme ale mediului social.

Integrarea grupului social mic în sistemul social este determinat de tipul de activitate și de relațiile sociale care se formează în cadrul grupului. Societatea nu există alături de grupuri mici, nu se situează deasupra lor, nu derivă din ele, ci se manifestă în și prin ele; omul aparține societății în calitate de membru al unui șir întreg de grupuri sociale mici. Grupul mic îndeplinește rolul unei verigi intermediare dintre individ și societate și, totodată, reprezintă un câmp de activitate nemijlocită a individului, în cadrul căreia stabilește relații reciproce și ceilalți oameni. Caracteristicile grupului social sunt:

- Activitatea social comună a componentelor grupului;
- Reunirea se datorează intereselor, scopurilor și sarcinilor comune;
- Repartizarea funcțiilor și rolurilor între membrii grupului;
- Existența unui sistem de conducere.

O deosebită importanță trebuie acordată atmosferei psihologice create în cadrul grupului. Interdependența dintre individ ca membru al colectivului și colectivul ca organism social constituie una dintre problemele esențiale în studierea grupurilor mici.

În domeniul educației fizice și sportului cercetările asupra grupurilor mici pot fi determinate de următoarele motive:

– Sportul reprezintă un model comod pentru experiențe și observații, deoarece are o motivație clar exprimată, iar rezultatele activității pot fi măsurate cantitativ; el se poate constitui drept obiect al unor dezbateri privind diferitele concepții ale teoriilor grupurilor mici;

– Eficiența activității sportive a echipelor și sportivilor izolați depinde de cele mai multe ori de interacțiunile și interrelațiile de grup.

B. Mc. Pherson (Canada), studiind grupurile sportive a acordat importanță considerațiilor despre segregările sportivilor negri, motivând acest proces prin ipoteza indicatorilor de rasă. El explică socializarea prin acțiunea următoarelor elemente:

– *Attribute individuale* (înclinații, caracteristici fizice, particularitățile individuale, valori și raporturi);

– *Agenți socializatori* (gama de posibilități, tipuri de comunicare, clasa socială).

Ca exemple ale rezultatului socializării prin sport, autorul utilizează date furnizate de diferite publicații: lipsa propriilor terenuri de joc... îl împinge pe adolescentul de culoare în stradă, majoritatea oamenilor de culoare sunt nevoiți să-și dezvolte măiestria sportivă într-o comunitate.

Cu alte cuvinte, dacă sportul realizărilor înalte are esența socială independentă, atunci sportul de masă (astăzi utilizăm conceptul sportul pentru toți) este supus acelei activități în care este inclus individul. Între sportul de performanță (inclusiv sporturile olimpice și neolimpice) și sportul pentru toți se găsește sportul comercial, cu toate că încă mai există persoane care neagă această diferență și prognozează comercializarea deplină a mișcării olimpice.

PRACTICA PEDAGOGICĂ, ROL DETERMINANT ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DIDACTICE

Prof. înv. primar Elena Claudia OTEȘANU

Școala Gimnazială, Tomșani

Actualul model al profesorului european trebuie să fie punctul de pornire pentru viitorii dascăli și pentru cei ce sunt deja în sistem. Un profesor european posedă calități și competențe specifice carierei didactice. Practica pedagogică a studenților cuprinde

următoarele tipuri de activități:

- Activități de cunoaștere generală a școlii: observare și de familiarizare cu desfășurarea procesului instructiv-educativ din unitățile de învățământ;

- Activități de cunoaștere și consiliere a elevilor;

- Activități de planificare și proiectare a activităților didactice și a resurselor materiale;

- Activități didactice efective, constând în proiectarea, realizarea și analiza lecțiilor asistate sau susținute;

- Activități de cunoaștere a problemelor specifice ale managementului instituțiilor de învățământ;

- Activități de cunoaștere a modalităților și a problemelor specifice realizării de parteneriate școală-familie-comunitate.

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.

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

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

Se recomandă atât viitorilor profesori, cât și cadrelor didactice existente în sistemul de învățământ, cunoașterea și respectarea codului deontologic al profesiei de educator. Acest cod este în acord cu noile reglementări specifice pieței europene a serviciilor educaționale și se bazează pe următoarele principii:

- Angajamentul față de elevi
- Angajamentul față de profesiunea didactică
- Comportamentul etic față de colegii de profesie
- Angajamentul față de comunitatea școlară și socială.

Termenul de competență are numeroase accepțiuni: el a migrat ușor dinspre domeniul profesional-tehnic către educație, primind valențe complexe în acest domeniu. Proiectarea curriculumului pe competențe vine în întâmpinarea achizițiilor cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații / contexte noi și dinamice.

Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare – învățare – evaluare. Acest fapt permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate: competența, în măsura să orienteze demersurile tuturor agenților implicați în procesul de educație.

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, în construcția modului de derivare a competențelor s-a pornit de la o diferențiere cât mai fină a secvențelor unui proces de învățare.

Bibliografie

[1] CNC, Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare, - aria curriculară – Tehnologii.

[2] Cucos, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1999;

[3] Ezechil L., Dănescu E., *Caiet de practică pedagogică*, (Nivel II), Editura Paralela 45, Seria Științele educației, Pitești, 2009;

[4] Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia., Cluj-Napoca, 1995.

ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE, PUNCT DE PLECARE AL SCHIMBĂRII PRACTICILOR EDUCAȚIONALE

Prof. Ioana OTEȘANU

Școala Gimnazială Nr.13 Râmnicu Vâlcea

Om bun, instruit și educat, tolerant, cooperant, colegial, prietenos, omenos, moral, este tipul de om care răspunde cerințelor vremii actuale. Este, deci, nevoie de o mai bună educație și de o școală în care să învățăm alături de ceilalți, pe care să îi ajutăm, să îi sprijinim, să le respectăm opțiunea, adică să învățăm omenia.

În fața școlii și a slujitorilor ei se ridică întrebări de tipul: „=Ce învățăm?”, „Cât învățăm?”, „Cum învățăm?”, „Ce fel de învățare practicăm?”.

De la sine înțeles, acestor întrebări le pot răspunde „dascălii” prin menirea lor, ei sunt chiar datori să răspundă, mânați fiind chiar de dorința autoperfecționării profesionale, de experimentarea noului la clasa de

preșcolari pe care o conduc. Suntem, fără doar și poate, deschiși și receptivi la nou, ne sprijinim pe vechi și promovăm noul, îmbinăm tradiționalul cu modernul- primind modernul, ieșim din tiparele (canoanele) metodice învechite pentru a promova strategia didactice noi: tehnici, modalități de lucru cu copiii, metode și mijloace moderne, forme de organizare a muncii noastre la clasă cu preșcolarii, vorbind astfel despre învățarea activă, învățarea integrată, învățarea diferențiată, învățarea prin cooperare, pluridisciplinaritate, noi educații, demers didactic personalizat.

Un punct de plecare pentru schimbarea practicilor educaționale este învățarea prin cooperare- tema abordată de către teoreticienii și practicienii educației. *Cooperarea*-cum este de la sine înțeles- *înseamnă a lucra împreună pentru a atinge scopuri comune*. Înseamnă utilizarea grupurilor mici astfel încât indivizii să lucreze împreună, să relaționeze și să colaboreze pentru a maximiza productivitatea și achizițiile proprii și ale celorlalți. Munca în grupuri izvorăște din realitatea vieții cotidiene, este o necesitate, un mijloc, o formă a existenței noastre. De la naștere până la moarte noi trăim în societate, cooperăm unii cu alții (cei din jur nu ne sunt indiferenți), colaborăm în familie, în școală, la serviciu, în comunitate și în timpul liber. Suntem legați unii de alții pentru o varietate de „linii ale vieții”, ne sprijinim, conlucrăm, ne susținem pentru un scop comun: o viață mai bună pentru noi, familia, pentru copii, pentru generațiile ce vor urma, pentru progres.

Este limpede că succesul cere cooperare între indivizi, lucru care stă la temelie evoluției și progresului uman.

Numeroasele cercetări experimentale și analize corelaționale au evidențiat diferența dintre învățarea prin cooperare, învățarea individuală și învățarea competitivă. S-au reliefat avantaje și neajunsuri ale fiecărui tip de învățare. Nu se pune însă problema renunțării la un tip și înlocuirea acestuia cu altul. Toate

cele trei structuri trebuie utilizate la clasă, dar este necesar ca preșcolarii să învețe când și cum se acționeze în toate cele trei situații. Ei trebuie să dobândească priceperea de a concura cu plăcere, de a lucra individual o sarcină, de a coopera cu colegii în modul cel mai firesc pentru a rezolva o sarcină. Individualismul și competiția pot fi echilibrate de practice educaționale democratice și cooperative menite să stimuleze participarea copiilor și ameliorarea rezultate-lor școlare. Cooperarea este rezultatul unei activități de grup.

Învățarea prin cooperare, varianta muncii în grup, are particularități specifice și necesită investigații profunde:

➤ Constituirea sub raport numeric al grupelor de copii (4-6 preșcolari);

➤ Tipologia grupurilor (grupuri eterogene, omogene, cu aptitudini speciale, spontane „ad-hoc”);

➤ Desfășurarea din punct de vedere metodic ;

➤ Statutul și rolul educatorului (conduce activitatea: urmărește și monitorizează grupurile, intervine la nevoie, îmbogățește sarcinile, evaluează învățarea);

➤ Statutul preșcolarului și motivația învățării (lucrează în „forfotă”, în grupuri cooperative, grupuri expert, perechi de pregătire, de repetiție);

➤ Dotările din clasa necesare acestui tip de învățare (măsuțe pentru fiecare grup etc.).

Principiile pe care se clădește o lecție care exploatează învățarea prin cooperare:

❖ Fiecare grup trebuie să aibă un nume;

❖ Mărimea grupului depinde de complexitatea sarcinilor (este recomandat ca numărul membrilor grupului să fie egal cu cel al sarcinilor: patru până la opt copii);

❖ Se stabilesc clare obiective vizate, materiale, pașii fiecărei acțiuni;

❖ Să stabilesc regulile grupului, cultivându-se colegialitatea, întraajutorarea, dar

și responsabilitatea individuală, copiii fiind îndrumați cu să coopereze;

❖ Evaluarea activității grupului se face în funcție de progresul fiecărui copil prin raportarea la obiectivele stabilite și la abilitățile de comunicare însușite.

Bibliografie

[1] Comănescu, Ioana, *Prelegeri de Didactică școlară*, Editura Imprimeria de Vest Oradea. 2003

[2] Ionescu. Miron, *Instrucție și educație*, Editura Universității, Cluj-Napoca. 2003;

[3] Radu, T., Ezechil, Liliana, *Didactica. Teoria instruirii*. Editura Paralela 45, Pitești, 2005

HUMOUR - A MEANS OF ENHANCING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN ENGLISH

Prof. Nadia-Iuliana PAPA-DRĂGULESCU
Colegiul Economic Râmnicu Vâlcea

Humour is considered to be the best physical exercise – laughter relaxes all facial muscles, the body receives more oxygen, and breathing deepens. Foreign language learning also means getting to know a nation's culture and language teachers need to help students appreciate the humour in order to help them understand the culture and language. Laughter brings people closer together, it fosters communication and therefore impact both teachers and students in the language classroom.

Students' ability to learn is negatively affected by anxiety. Using humour can be beneficial in helping students relax and overcome stress and thus making them more

receptive to learning and more willing to cooperate with teachers and peers. Humour can also help to improve the classroom atmosphere particularly for students who are worried about making mistakes or nervous about their speaking abilities. It is, however, very important that teachers learn with their students to laugh 'about' mistakes rather than at the people who make them. Here are a few ways to integrate humour into the teaching practice.

1. *Telling a joke*: Just telling a joke can be a great listening activity for students and really there's no need to prepare anything. Every joke comes with its own comprehension task. If the listener laughs at the end of the joke then they have understood it. Jokes can be used to introduce a new topic or theme, tense, vocabulary or any other grammatical structure. Some examples of common genres in Britain are 'Knock knock' jokes, jokes which have the structure "What do you get if you mix [X] with [Y] a [Z]", jokes which begin "A man walked into a bar..." There is certainly no shortage of these kinds of jokes to be found so, if one wants to find suitable examples, it won't be difficult.

2. *TV or video recordings of popular comedy programmes* can form a fantastic resource in the language class. They can be used in many ways - for general listening activities or just to focus on one particular part and explore the humour. A lot of humour on TV is very rich in cultural references and this too can be an interesting, though very challenging area to explore.

3. *Humour and prejudice*. Jokes and humour can form the basis of serious class discussions. Many jokes mask some quite negative underlying prejudices and stereotypes about people from different regions of the country or different sectors in society. Exploring these prejudices can be a first step towards overcoming them.

4. *Quotes about humour*. Looking at quotes about humour can provide useful

discussion for students. They can try to decide what they mean and which ones they agree with most, try to translate some from their own culture or even try to write their own. Here are a few examples: "He who laughs last laughs longest.", "Always leave them laughing.", "Friendship: a building contract you sign with laughter and break with tears.", "One can never speak enough of the virtues, the dangers, the power of shared laughter.", "Laughter is the shortest distance between two people.", "Laughter is not at all a bad beginning for a friendship, and it is far the best ending for one.", "If you can look into the mirror without laughter, you have no sense of humour.", "A person without a sense of humour is like a wagon without springs, jolted by every pebble in the road."

5. *Joke websites*. As a reading activity teachers could try getting students to each look for one joke on a website that they like, try to memorise it and then come to class and tell it. Educators should make sure though that the site they choose has jokes which are suitable for the types of class that they have, as many have 'adult' content on.

These humorous activities which last just a few minutes can easily change the educational process. They can be used as an introduction to a lesson; a starting point for a discussion, creative activity or project work; a way to relax the students and prepare them for more serious work; a device which enables students to concentrate their attention to one topic and a pleasant conclusion of a lesson.

References:

- [1] Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.
- [2] Krashen, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.

INSTRUIREA ASISTATĂ PE CALCULATOR STRATEGIE DIDACTICĂ ÎN PREDAREA DISCIPLINELOR TEHNICE

Gheorghe PARASCHIVA

Liceul Tehnologic *Brătianu* Drăgășani

Educația informatizată, este considerată o a doua alfabetizare, prin care omul este capabil să stăpânească și să exploateze eficient noua tehnologie. Soluționarea diverselor probleme de către elevi prin utilizarea metodelor alternative impune formarea abilităților și deprinderilor de utilizare a tehnicii de calcul, indiferent de viitoarea lor specializare. Elevii sunt atrași de utilizarea noilor tehnologii, au o atitudine activă permanentă în această societate supertehnologizată.

Numitorul comun al predării disciplinelor tehnice, este dat de realizarea unei instruiți interactive, bazate pe probleme și situații problemă, având ca scop încurajarea elevilor în vederea rezolvării acestora.

Instruirea asistată pe calculator este o instruire interactivă care îi dă elevului un rol activ în procesul de învățare. Conceptul de asistare include:

- Comunicare de cunoștințe;
- Sistematizarea, consolidarea, aplicarea noilor cunoștințe.

Simularea fenomenelor fizico-chimice, a fluxurilor și proceselor tehnologice, prin modalități diferite de vizualizare ajută la înțelegerea acestora și oferă accesul elevului la informații mai ample. În această direcție, modernizarea pedagogică este dată de felul cum sunt utilizate eficient componentele hardware, software și capacitatea lor de adaptare la mediul instrucțional. Efectul pedagogic este dat de calitatea produselor informatice integrate, de calitatea programelor create special pentru activitatea de instruire.

Metoda instruirii asistate de calculator valorifică următoarele operații didactice integrate:

- Proiectarea instruirii.
- Definirea obiectivelor pedagogice.
- Stabilirea conținutului.
- Aplicarea metodologiei.
- Asigurarea evaluării activității

didactice.

Principalele consecințe pedagogice ale instruirii asistate de calculator, sunt:

- Dezvoltarea unei gândiri logice.
- Stimularea imaginației.
- Stimularea interesului față de nou.
- Optimizarea randamentului predării

prin exemplificări multiple.

În instruirea asistată de calculator se pot utiliza următoarele metode:

– Metoda de învățare prin descoperire, este o metodă didactică ce presupune participarea activă și interactivă a elevului în procesul didactic, efectuarea de activități și investigații proprii. Elevul se află în fața unei probleme pentru care nu cunoaște nici o metodă de rezolvare.

– Exercițiul și Lucrările practice reprezintă o metodă didactică de învățământ în care predomină acțiunea practică/operatională reală. Această metodă valorifică resursele dezvoltate prin exercițiu și algoritmicizare, integrându-le la nivelul unor activități de instruire cu competente specifice de ordin practic. Metoda didactică de tip exercițiu implică automatizarea acțiunii didactice prin consolidarea și perfecționarea operațiilor de bază care asigură realizarea unei sarcini didactice la niveluri de performanță prescris și repetabile, eficiente în condiții de organizare pedagogică relativ identice. Exercițiul susține însușirea cunoștințelor și capacităților specifice fiecărei trepte și discipline de învățământ prin formarea unor deprinderi care pot fi integrate permanent la nivelul diferitelor activități de predare-învățare-evaluare.

- Simularea este o metodă de predare

care permite realizarea controlată a unui fenomen. Se încearcă repetarea, reproducerea sau imitarea unui fenomen sau proces real prin intermediul unui model care are un comportament asemănător. Interacționarea cu programul de instruire este asemănătoare cu interacțiunea cu un sistemul real simplificat. Simularea permite crearea unui model mental cu ajutorul căruia elevul testează în mod sigur și eficient comportarea sistemului în diverse situații.

– Testarea asistată – verifică nivelul de însușire a cunoștințelor prin evaluarea răspunsurilor. Testele sunt programe standardizate utilizate în procesele de instruire pentru a măsura progresele sau dificultățile din activitatea de învățare, permit o evaluare cu un nivel înalt de obiectivitate, fiind aplicabile oricărei

Construirea testului trebuie să țină cont de următoarele elemente:

- Reprezentare vizuală a testului pe ecran;
- Timpul de administrare (funcționare) a testului;
- Nivelul de școlarizare al elevului.

Testarea online - evaluarea la distanță, presupune accesarea de către elev a unei platforme de evaluare (sistem de management al învățării) prin intranet.

Scopul testului, online sau offline, este de a evalua și de a testa cunoștințele însușite de elev.

Interacțiunea elevului cu calculatorul permite diversificarea strategiei didactice permițând elevului accesul la un volum mare de informații structurate variat, văzute ca alte resurse de învățare. Tehnologia produce un impact asupra modului de învățare al elevului. Școala trebuie să anticipeze acest impact și să modeleze continuu furnizarea cunoștințelor oferite de mașina perfectă de învățat numită profesor.

TIPURI DE ACTIVITĂȚI CUPRINSE ÎN PRACTICA PEDAGOGICĂ

**Prof. înv. primar Luminița-Mihaela
PASCU**

Liceul Sanitar *Antim Ivirenu* Râmnicu 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 practica sterilă, sub semnul improvizației sau al imitației a profesiunii de dascăl. În același scop, pare tot mai clară necesitatea formării unui corp didactic valoros, care să dovedească o pregătire pedagogică și metodică însușită încă de pe băncile facultății în paralel cu pregătirea de specialitate.

Viitorul profesor care se formează

trebuie să fie preocupat, pe de o parte, de cunoașterea standardului național al profesiei de cadru didactic pentru faptul că trebuie respectate nevoile interne de formare profesională în domeniu, iar pe de altă parte, trebuie să fie preocupat de abilitățile și competențele considerate a fi definitorii pentru un profesor bun în general, calități esențiale regăsite și în actualul model al profesorului European. O consecință firească a acestui fapt este necesitatea creșterii calității procesului educațional și îmbunătățirea imaginii publice a profesiei.

Practica pedagogică a studenților se organizează pe grupe și subgrupe, în unități de învățământ preuniversitar, preșcolar, primar, gimnazial, liceal, vocațional și, după caz, de învățământ special. Practica pedagogică se organizează în școli de aplicație, stabilite de comun acord cu Inspectoratele Școlare, selecționate dintre unitățile de învățământ care pot oferi modele autentice de exercitare a profesiei didactice.

Tipuri de activități cuprinse în practica pedagogică:

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

Psihologia învățării și-a pus din totdeauna 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 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 definitorii, și anume:

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

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

explorarea; experimentarea.

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

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

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

6. Transferul, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale: aplicarea; generalizarea și particularizarea; integrarea; verificarea; optimizarea; transpunerea; negocierea;

Bibliografie

[1] Cucuș, C., 1999, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași

[2] Ezechil L., Dănescu E., 2009, *Caiet de practică pedagogică*, (NIVEL II), Editura Paralela 45, Seria Științele educației, Pitești

[3] Ionescu, M., Radu, I., 1995, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca

PRACTICA PEDAGOGICĂ- VALENȚE FORMATIVE

Prof. Ioana Consuela PĂUȘESCU
Colegiul Economic Rm. Vâlcea

Alături de celelalte discipline psihopedagogice, practica pedagogică asigură formarea competenței de cadru didactic necesar pentru un învățământ performant bazat pe învățare eficientă și centrat pe elev.

Obiectivul general al practicii pedago-

gice este formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice. Ioan Jinga și Elena Istrate definesc competența: „capacitatea cuiva de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca bune”

Competențele profesionale ale cadrului didactic răspund mai multor tipuri de cunoștințe:

a) Cunoștințe teoretice (a ști să înveți, a ști să predai);

b) Cunoștințe practice (a ști despre practică, a ști din practică). Cunoștințele din practică sunt instrumente de dezvoltare pentru a ști să analizezi, să reflectezi ceea ce îți permite să construiești noi competențe.

În context european se evidențiază următoarele competențe ale cadrului didactic: competențe psihopedagogice, care se explică în proiectarea, dirijarea, evaluarea procesului de instruire, în cunoașterea, consilierea și asistarea dezvoltării personalității elevului (studentului); competențe sociale, care se exprimă în interacțiuni sociale cu elevii și cu grupul școlar; competențe manageriale, obiectivate în organizarea și conducerea clasei de elevi, a grupei studențești, a instituțiilor de învățământ.

Practica pedagogică are multiple valențe formative, ea este singura perioadă din devenirea studentului – viitor cadru didactic, în care acesta se transformă, devine „vizibil, este în fața curiozității și analizei atâtor ochi, este perioada care îi redă simțul responsabilității, este o oglindă, care reflectă cantitatea și profunzimea personalității candidatului la înalta funcție de pedagog”.

Deprinderile didactice necesare exercitării profesiei de pedagog trebuie să reprezinte rezultatul îmbinării teoriei psihopedagogice și metodice cu practica cunoașterii elevului și a modelării acestuia în conformitate cu particularitățile de vârstă și individuale.

Competențele de ansamblu care se formează la studenți în cadrul practicii pedagogice trebuie să alcătuiască un tot unitar, un

sistem cu largă deschidere spre ulterioare perfectări și adaptări la cerințele viitoare ale vieții școlare. În acest context, practica pedagogică constituie un exercițiu sistematic de deprindere a metodologiei didactice specifice colegiului și a școlii primare, dar și un exercițiu eficient de însușire a tehnicilor legate de munca de documentare. Ea reprezintă, cred că, cel mai dificil și util antrenament pentru profesiunea de dascăl.

Practica pedagogică trebuie abordată din perspectiva relației student-profesor, mentor metodician, și ca studiu individual și activitate independentă. În formarea competențelor profesionale la practică un rol important desigur are metodicianul, adică cadrul didactic de la catedră. El interrelaționează cu cadrele didactice mentori din instituțiile de învățământ preuniversitar, asigurând legătura dintre aceste unități de învățământ și universitate în vederea realizării cu succes a practicii. Metodicianul îndrumă și coordonează practica pedagogică a studenților. Realizează instructajul premergător desfășurării practicii pedagogice atât a studenților, cât și a mentorilor. Asistă la lecțiile model, susținute de cadrele didactice și cele susținute de studenții practicanți, cât și la analiza acestora, contribuind astfel la formarea competențelor.

Studentul practicant parcurge practica pedagogică lucrând direct cu mentorul. Rolul mentorului (cadru didactic din școală, colegiu) nu este doar acela de a-i ajuta pe studenți la disciplinele de învățământ, dar și de a-i familiariza pe studenți cu „bucătăria” aspectelor generale de învățământ și cu a celor specifice instituției de învățământ. În afara lecțiilor susținute la specialitatea lui, mentorul susține și lecții de consiliere și orientare, precum și unele activități extracurriculare, în care sunt antrenați și studenții.

Deci, stagiile de practică trebuie să cuprindă inițierea în cunoașterea psihopedagogică a elevului, în problemele utilizării testelor și a observației științifice, familiarizarea cu

mijloace moderne de învățământ și metodele de predare, evaluare, precum și o introducere în problemele legislației școlare și ale cercetării psihopedagogice.

Bibliografie

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Rolul%20practicii%20pedagogice%20in%20formarea%20competentelor%20profesionale%20la%20studenti.pdf

ROLUL OBIECTIVELOR PEDAGOGICE ÎN REALIZAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE EFICIENTE

Prof. Maria- Romina PAVELESCU
Liceul Teoretic *Virgil Ierunca*, Lădești

Perspectiva sistemică a procesului de învățământ relevă faptul că acesta este un complex funcțional și dinamic. Componentele integrate în activități comune, influențează interdependența funcțională dintre elementele constitutive ale procesului didactic, în cadrul căreia jocul contribuției și strategia interacțiunii lor, oscilează în funcție de obiectivele vizate și de condițiile de realizare.

Din perspectiva obiectivelor, se organizează conținuturile și se utilizează mijloace și forme de activitate, relații și strategii adecvate, în vederea obținerii rezultatelor proiectate, obiectivele pedagogice având rol de orientare și fiind determinant pentru celelalte componente ale procesului de învățământ. Parametrii analizei sunt: cunoștințele, deprinderile, capacitățile, sentimentele, atitudinile și altele, conținuturile monodisciplinare și interdisciplinare, gradul de specificitate/generalitate, funcția pedagogică îndeplinită, timpul relativ de realizare și caracterul comun sau diferențiat.

Formularea obiectivelor și a modali-

tăților operative de evaluare oferă coerență internă procesului, așa încât acesta să se amelioreze permanent, fiind rezultatul unui feed-back imediat al rezultatelor obținute, arătând cât de eficient este sistemul. Pentru optimizarea activității instructiv-educative este necesar să se organizeze sistematic atât analiza cât și evaluarea rezultatelor școlare, cunoscând în ce măsură s-au realizat obiectivele. La sfârșitul fiecărei unități de învățare sau secvență a activității didactice se cere o evaluare corectă a rezultatelor pentru a se cunoaște situația reală și pentru a se lua măsurile adecvate, lucru necesar pentru continuarea demersului didactic.

Astfel, din această perspectivă, rezultă că în proiectarea și realizarea unei activități eficiente trebuie avute în vedere următoarele aspecte: o definiție clară a obiectivelor, întocmirea unui mod de desfășurare pe măsura obiectivelor alese, ținându-se cont de conținuturile și particularitățile grupului, ale clasei și ale membrilor acestuia, elaborarea instrumentelor de evaluare a randamentului care să poată evidenția progresele și dificultățile întâmpinate de elevi, desfășurarea procesului didactic ca activitate de dirijare a învățării, fiecare elev putând astfel să-și valorifice potențialul de care dispune, aplicarea instrumentelor de evaluare și obținerea informațiilor despre randamentul activității desfășurate și reglarea sistemului cu ajutorul datelor obținute, având posibilitatea de cunoaștere a acelor elevi care nu au realizat unul sau mai multe obiective.

Cunoașterea cu exactitate a dificultăților pe care le întâmpină elevii, analiza și înțelegerea cauzelor, îi dă posibilitatea cadrului didactic să regleze activitatea și să țină cont ca la întocmirea următoarelor secvențe să privească cu seriozitate spre rezultate și astfel să reactiveze achizițiile anterioare, asigurându-le tuturor elevilor un start favorabil.

Operaționalizarea obiectivelor prezintă două sensuri relativ distincte, unul general

care se referă la transpunerea unui obiectiv în termeni de operații, acțiuni manifestări observabile și unul tehnic care constă în enunțarea obiectivului sub forma comportamentelor observabile și măsurabile. Conform profesorului Dan Potolea “diferența dintre cel două accepțiuni constă în faptul că sensul tehnic constă în introducerea criteriului evaluativ, care indică gradul de reușită pretins elevilor, nivelul de performanță așteptat” (Potolea, 1988, 151).

Obiectivele pedagogice au un rol deosebit în creșterea nivelului performanțelor școlare și acest rol este pus în evidență de însușiri precum:

– Organizarea activității didactice, cu precizarea clară și explicită a scopului și a obiectivelor, cât și precizarea acestora într-o formă interesantă și accesibilă. Elevii învață mai bine dacă știu de la început ce trebuie să facă și unde, trebuie să ajungă. Cunoșcând scopurile aceștia se mobilizează pentru eforturile ce trebuie să le depună, dând sens activității lor, crescându-le interesul pentru ceea ce se derulează pe parcursul lecției și astfel fiind determinați să se implice activ în lecție. Conștientizarea scopului are efecte pozitive atât în planul organizării cât și desfășurării lecției, prin alegerea și utilizarea procedurilor de lucru, corelându-le cu activitatea activă în învățare, având în același timp și un rol motivațional și energizant al eforturilor de învățare, de concentrare în direcția dorită. Cunoașterea scopului și a obiectivelor de către elevi contribuie la activizarea învățării și la îmbunătățirea randamentului școlar al elevilor.

– Implicarea obiectivelor pedagogice în mecanismele de conexiune inversă reprezintă o condiție necesară pentru o învățare eficientă. Faptul că știu tot timpul ce obiective au fost îndeplinite și care nu, acest lucru îi ajută pe copii să conștientizeze ceea ce au reușit să îndeplinească și să-și însușească, corectându-se în funcție de rezultatele obținute, adică este

vorba despre ameliorarea sau dezvoltarea cunoștințelor, astfel fiind ajutat să-și regleze la timp situația la învățătură. În realizarea auto-controlului au nevoie de îndrumare din partea cadrului didactic, de multe ori ei nereușind să-și dea seama de corectitudinea performanțelor obținute.

În conformitate cu obiectivele pedagogice specifice și concrete, „elevul trebuie să dobândească un volum de cunoștințe, deprinderi, capacități care subsumează sintagmei de sarcină didactică. Pentru educator, sarcina didactică reprezintă un set de obligații de predare, incluse într-un proiect de activitate pentru atingerea unor obiective. Pentru elev aceasta reprezintă un prilej pentru a dovedi posibilitățile de învățare în atingerea obiectivului” (Cristea, 2000, 333).

Conexiunea inversă externă, are o funcție de corectare sau ameliorare, cu explicații verbale explicite sau nonverbale, care reprezintă pentru elevi o modalitate de a afla cum evoluează învățarea. În același timp, feedbackul și reglarea realizate de profesor îi coordonează pe elevi și-i ajută să se raporteze permanent la obiectivele propuse, elevii având un rol important în reglarea din interior a activității desfășurate, aceștia formându-și capacitatea de a propune în mod independent obiective de formare, de organizare a activității și de reglare a comportamentului de învățare prin raportarea rezultatelor obținute la obiectivele propuse.

Conexiunea inversă este pusă în serviciul *diferențierii instruirii* prin luarea unor măsuri de ajutor și susținere individual și în grup. În cadrul evaluării formative, fiecare secvență mai mică sau mai mare de predare-învățare este însoțită de feedback și autoreglare, ținând cont de obiectivele pedagogice propuse. Rolul acestora este foarte important în obținerea unei măsurări și aprecieri corecte a rezultatelor școlare. Cadrul didactic este întotdeauna preocupat de a obține informații referitoare la obiectivele atinse sau nu, care îi dau posibilitatea cunoașterii

nivelului de reușită putând alege instrumentele și procedeele de măsurare adecvate. Astfel, profesorul constată dacă obiectivele au fost atinse, în ce măsură ceea ce s-a obținut corespunde cu ceea ce s-a dorit să fie, stabilind dacă realizările sunt la nivelul așteptărilor.

Educația și învățarea presupun o măsură de imprevizibil, de aceea nu putem vedea și anticipa totul.

“Orice educație este o istorie care se construiește și care n-ar putea fi scrisă dinainte” (Debesse, 1981, 20).

Evaluarea îmbracă mai multe forme, aceasta constituind un demers cu un scop în sine necesar pentru ameliorarea procesului didactic. Este ultima etapă, dar și cea mai importantă în cadrul proiectării activității didactice. În urma rezultatelor obținute, aplicând diferite forme de evaluare, se realizează notarea sub forma calificativelor școlare sau a notelor, acestea având un ecou puternic în conștiința elevilor, ei obișnuindu-se să fie notați constant, astfel, conștientizează nivelul exigențelor școlare, dar și criteriile după care sunt apreciați, ajungând cu timpul să se aprecieze singuri, raportându-se la criterii, având urmări în planul autoreglării și autoevaluării conduitei de învățare. Acest lucru formează copiilor o conduită etică și morală de calitate, autoevaluarea conducând la capacitatea de autoeducare, constituind un obiectiv al școlii pe un termen lung pe care aceasta îl promovează și îl susține prin mijloacele sale pedagogice.

Rezultatele bune au un efect pozitiv asupra elevilor „îndeplinind un gen de *supraveghere* a activității de învățare a elevilor prin faptul că o orientează către conținuturile esențiale și determină stilul de învățare, o susține motivațional și o stimulează, prin aprecierile pe care le implică, îi antrenează pe elevi la o activitate susținută. Verificările asupra pregătirii elevilor contribuie substanțial la clarificarea și consolidarea cunoștințelor acumulate” (Cerghit, 1998, 125).

Bibliografie

- [1]Cucos Constantin, *Pedagogie*, editura Polirom, Bucuresti, 2002.
- [2]Cerghit Ioan, *Metode de invatamant*, editura Polirom, Bucuresti, 1998.
- [3]Cristea Sorin, *Fundamentele pedagogiei*, editura Polirom, Bucuresti, 2000.
- [4]Potolea Dan, *Pedagogie. Fundamente teoretice si demersuri aplicative*, Editura Polirom, Bucuresti, 2002.

RUTELE ALTERNATIVE PENTRU O CALIFICARE DIDACTICĂ ÎN EUROPA

Prof. Angela PETRESCU
Colegiul Energetic Râmnicu Vâlcea

Modul tradițional de a deveni profesor este, în primul rând, obținerea unei calificări didactice. În context european există o distincție între rutele principale și rutele alternative către o calificare didactică. Principalele rute considerate la nivel european sunt programele ITE (Initial Teacher Education – Formarea Inițială a Profesorilor) organizate în funcție de modelele consecutive sau concurente. Programele concomitente sunt dedicate ITE de la bun început, cu disciplinele academice generale furnizate alături de disciplinele profesionale (pedagogie, metode de predare etc.). Modelele consecutive acoperă programele în care studenții care au absolvit învățământul superior într-un anumit domeniu se îndreaptă spre formarea profesională a cadrelor didactice într-o fază succesivă separată. Modelul consecutiv este de obicei văzut ca o intrare mai flexibilă într-o calificare didactică. În timp ce în unele sisteme ITE este furnizat numai printr-un singur model, în altele, ambele trasee de formare coexistă. Alături de modelul (modelele) principale ale ITE, unele sisteme educaționale au introdus

rute alternative către o calificare didactică. Rutele alternative, sunt, în general, flexibile, în principal pe bază de angajare și mai scurte decât programele principale ITE. Astfel de programe vizează în mod obișnuit indivizi cu experiență profesională dobândită în interiorul sau în afara școlii sau absolvenți care provin din alte discipline. În mod tradițional, au fost introduse rute alternative de obținere a unei calificări pedagogice, alături de metode flexibile de recrutare în sistemele de învățământ care suferă de lipsă a cadrelor didactice. S-au dezvoltat, de asemenea, scheme alternative pentru diversificarea profesiei prin atragerea de absolvenți de înaltă calitate și/sau de profesioniști cu înaltă calificare din alte domenii. Deși programele alternative variază considerabil în Europa, se pot distinge două modele organizaționale principale.

Prima abordare permite absolvenților din alte domenii de învățământ superior și persoanelor cu experiență profesională să obțină o calificare didactică prin programe scurte de orientare profesională. Aceste programe alternative vizează, de obicei, facilitarea accesului la educația cadrelor didactice. Acestea există în nouă sisteme educaționale (comunitățile de limbă germană și flamandă din Belgia, Danemarca, Germania, Slovacia, Suedia, Elveția, Fosta Republică Iugoslavă a Macedoniei și Turcia), unde singura cale principală de obținere a unei calificări pedagogice este de a urma programele dedicate ITE (modelul concurent). Programele scurte de orientare profesională sunt furnizate, de obicei, de instituțiile „tradiționale” de educație a cadrelor didactice și includ discipline pedagogice și psihologice, metodologie, didactică și formare practică. Acestea oferă, de obicei, forme flexibile de înscriere, cum ar fi partime, la distanță sau învățământ mixt, precum și cursuri de seară. De exemplu:

În Comunitatea flamandă din Belgia este oferit un program pentru profesorii stagieri (Leraar in opleiding) de către instituțiile de învățământ pentru adulți. Candidații sunt de

obicei obligați să aibă o diplomă de licență sau de master în domeniile legate de disciplinele predate în școli. În Germania, instituțiile principale de educație a cadrelor didactice oferă oportunități pentru absolvenții din alte domenii să acceseze direct cea de-a doua parte a programelor principale ITE (Vorbereitungsdienst).

În Danemarca, alături de programul formal ITE, programul Merit-Teacher (Profesor de Merit) (150 ECTS) este destinat absolvenților de universități/colegii universitare și persoanelor care au dobândit cunoștințe și experiență în afara învățământului. După finalizarea acestui program, aceștia sunt acreditați ca „Profesor de Merit”.

În Suedia, există o serie de rute care conduc la profesia de profesor - de exemplu, pentru persoanele cu altă experiență profesională sau pentru cei care și-au schimbat opinia cu privire la profesia pe care să o urmeze. Pentru cei care au cunoștințe suficiente despre cel puțin o disciplină, există un program suplimentar de formare a cadrelor didactice, care conduce la o diplomă de predare a disciplinei, ce cuprinde 90 de ECTS.

În Elveția, este necesar un minimum de trei ani de experiență profesională și există o restricție de vârstă (minim 30 de ani) pentru a avea acces la un program profesional scurt. Crearea unor programe mai flexibile pe termen scurt în sistemele educaționale menționate mai sus ar putea conduce la o trecere treptată spre modelul consecutiv al ITE (Formarea Inițială a Profesorilor – *Initial Teacher Education*).

Al doilea model de rute alternative cuprinde formarea bazată pe angajare, care permite stagiarilor să lucreze într-o școală și să urmeze un program individual de formare care conduce la calificarea de a putea preda. Letonia, Lituania, Olanda și Regatul Unit (Anglia și Țara Galilor) oferă aceste programe de formare a cadrelor didactice bazate pe angajare ca alternativă la principalele rute ITE.

Letonia și Lituania participă la rețeaua

„Învățământul pentru Toți” (Teach for All). Programele alternative bazate pe angajare care conduc la obținerea calificărilor didactice în aceste țări sunt oferite de ONG-urile Misiune Posibilă și respectiv de Centrul pentru Îmbunătățirea Școlii.

În Letonia, ONG-ul Misiune Posibilă recrutează absolvenții de studii universitare din Letonia și îi plasează ca profesori în școli din întreaga țară. Ei au un angajament de doi ani pentru predarea și învățarea cu normă întreagă în cadrul programului.

În Lituania, programul „Alege să predai” (Renkuosi mokyti!) este o formare bazată pe angajare pentru absolvenții recent ai universităților și pentru tinerii profesioniști. Candidații trebuie să dețină cel puțin o diplomă de învățământ terțiar la nivel de licență și să nu aibă mai mult de 35 de ani.

În Olanda, programul „Minor în -” permite studenților din universități să obțină o calificare limitată de învățământ secundar (anii 1-3 din învățământul secundar general). Programul Lateral Entry (Intrare Laterală) oferă o altă opțiune pentru persoanele cu calificări de învățământ terțiar pentru a intra în profesia de profesor fără o calificare pedagogică prealabilă. Profesorii numiți în acest mod pot lucra cu un contract temporar pentru o perioadă de maximum doi ani, în timp ce primesc formarea și sprijinul necesar pentru obținerea unei calificări pedagogice complete și, prin urmare, a unui contract permanent.

În Regatul Unit al Marii Britanii (Anglia), „School Direct” (Școala Directă) (salariat) și „Teach First” (Predă pentru prima dată) sunt programe care oferă absolvenților un traseu spre o calificare didactică, în timp ce sunt angajați ca profesori la clasă în zona de salarizare pentru profesori necalificați. Stabilite de mult timp ca programe alternative, programele coordonate de școală au devenit în mod progresiv mai importante după reformele din 2010-2017. Există, de asemenea, câteva programe de scară mai mică:

- „Troops to Teachers” (Din Armată la

Catedră) reprezintă un program de sponsorizare a persoanelor care părăsesc serviciul militar (Marina Regală, Armata Britanică și Forțele Aeriene Regale) pentru a se pregăti ca profesori. Persoanele eligibile care pleacă din serviciul militar și au o diplomă de licență pot solicita rute consecutive regulate pentru statutul de profesor calificat, susținute prin burse pentru a ajuta la finanțarea formării lor profesionale. Există, de asemenea, o cale prin care persoanele sunt salariate doi ani în școală pentru a deveni profesori, fiind vorba despre cei care nu au absolvit, dar care au dovezi suficiente privind realizările lor academice și au cunoștințe de specialitate.

- „Studenții Viitori Profesori” este un program de șase ani care oferă o finanțare de 15.000 GBP (lire sterline) și formare inițială timpurie pentru predare studenților care studiază matematică sau fizică. După absolvire, participanții vor beneficia de formare didactică specializată pe bază de angajare cu sprijin suplimentar pentru încă doi ani.

- „Cercetătorii în Școli: Catedre pentru Matematică și Fizică” este un curs de doi ani care va oferi o opțiune salarizată de formare a cadrelor didactice pentru candidații care au terminat sau finalizează doctoratul. Scopul său este de a permite cercetătorilor să-și mențină profilul academic în timp ce se pregătesc pentru a predă, deoarece până la 20% din timpul lor va fi alocat propriilor lor activități academice. Stagiarii vor avea acces la un grant de cercetare pentru a acoperi ambii ani și vor primi o bursă pentru formare în primul an și vor lucra ca Profesori Nou Calificați (Newly Qualified Teacher) în al doilea an.

În Regatul Unit (Țara Galilor), „Programul pentru Profesori Absolvenți” (Graduate Teacher Programme) oferă un traseu alternativ pentru a deveni profesor, permițând absolvenților să fie angajați ca profesori cu salariu de profesor necalificat și să beneficieze de formare în timp ce îndeplinesc un rol educațional plătit. Există, de asemenea, o rută alternativă pentru candidații fără diplomă sau

cu calificări de nivel scăzut pentru a deveni profesori secundari în anumite discipline prioritare. Acesta este „Certificatul de Învățământ Superior – Introducere în Învățământul Secundar”. Oferit de University of South Wales, acest curs de un an în regim full-time sau cu durata de doi ani în regim part-time pregătește studenții pentru a continua să urmeze unul dintre programele de licențiere în științe cu durata de doi ani pentru învățământul secundar disponibil în Țara Galilor. Acestea permit studenților să obțină Statutul de Profesor Calificat (Qualified Teacher Status) la disciplinele prioritare cum sunt matematica, științele, TIC și designul și tehnologia. Nu există cerințe academice formale de admitere la Certificatul de Învățământ Superior – Introducere în Învățământul Secundar, dar candidații trebuie să demonstreze niveluri adecvate de competențe pentru citire și aritmetică în timpul procesului de înscriere.

În Estonia, profesioniștii din alte domenii pot obține o calificare didactică prin intermediul sistemului național de calificări profesionale. Certificatul profesional poate fi obținut de oricine demonstrează competențele necesare descrise în standardele profesionale pentru profesori. Cursurile de formare nu sunt obligatorii.

Bibliografie

[1]
http://publications.europa.eu/resource/cele/435e941e-1c3b-11e8-ac7301aa75ed71a1.0012.01/DOC_1 Carierele cadrelor didactice în Europa – EU Publicatio

CREATIVITATEA – UN DEZIDERAT AL EDUCAȚIEI MODERNE

Prof. înv. primar Denisa PIETRARU
Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu
Drăgășani

Creativitatea reprezintă un fenomen deosebit de complex, o însușire specifică omului prin care se obțin produse noi și valoroase pentru societate sau se rezolvă o problemă într-o manieră inedită. Procesul care a stat la baza evoluției umane, apelând la gândire, imaginație și la emoții, este creativitatea, un termen foarte generos, care de-a lungul timpului a fost definit în sute de moduri, fiind considerată de teoreticieni latura transformativ-constructivă a personalității.

Valorificarea creativității elevilor este cu siguranță una dintre marile provocări ale învățământului românesc contemporan. Se pot face multe pentru educarea spiritului creativ în școală. Creativitatea înseamnă curiozitate și atenție selectivă. Pentru a putea crea îți trebuie informația brută, răbdare și imaginație. Elevii creativi dau dovadă de multă îndrăzneală, de independență în abordarea și analiza problemelor, de spirit de contrazicere, de libertate în manifestarea lor comportamentală generală.

În prezent, cadrele didactice au mai multă libertate, inițiativă și creativitate în actul educațional, pentru a putea permite stimularea și valorificarea aptitudinilor elevilor, a vocației și a creativității acestora. Creativitatea nu este doar apanajul sculptorilor, pictorilor, compozitorilor, scriitorilor. Ea poate să apară în orice domeniu. Creativitatea este o parte importantă a oricărei științe. dar în știința calculatoarelor, este deosebit de evidentă în dezvoltarea software-ului și a programării. Pentru mine creativitate înseamnă punerea în aplicare a unei idei, de exemplu cu câteva linii de cod se poate realiza un program eficient.

Aceeași gândire analitică o are și pictorul, care nu cunoaște numai culorile și cum pot fi ele combinate, ci trebuie să stăpânească o varietate de tehnici și să le folosească în mod corespunzător. Pictorul nu face mai mult decât un programator, doar că are un repertoriu mai mare. Programarea dar și dezvoltarea de hardware sunt activități extrem de creative, aproape artistice; la fel cum un pictor sau sculptor este absorbit în lucrarea sa, și informaticianul are nevoie de inspirație pentru a putea lucra.

Învățarea creativă presupune cu precădere crearea unei soluții noi, originale pentru rezolvarea situațiilor problematice. Ea intervine atunci când simpla aplicare a unor răspunsuri automatizate sau algoritmi nu este suficientă pentru descoperirea soluțiilor. Are drept scop să formeze sentimente și pasiuni pentru nou, pentru descoperirea științifică, inovația tehnică, creația artistică, inovarea socială, etc. Învățarea trebuie să se bazeze tot mai puțin pe memorarea mecanică și însușirea unor mari cantități de informații. „Accentul se va pune nu atât pe însușirea de cunoștințe, cât mai ales pe învățarea de metode și tehnici de învățare și muncă intelectuală, de identificare, de regăsire și utilizare a informațiilor, de analiză, sinteză și prelucrare a acestora, în sfârșit, pe învățarea de metode și tehnici de creativitate, de dezvoltare a informației și de creare de noi semnificații”. (*Vrabie Dumitru, „Psihologia educației”*)

Pentru a valorifica și dezvolta creativitatea și pentru a cultiva flexibilitatea intelectuală elevilor, aceștia au nevoie să fie încurajați să gândească în mod independent, să adreseze întrebări. Profesorul trebuie să asigure, în cadrul orelor, un climat favorabil pentru exprimarea ideilor elevilor săi, încurajându-i să caute noi conexiuni între fenomene, să formuleze răspunsuri îndrăznețe, să dezvolte ideile altora. Un „dascăl creativ” formează un „elev creativ” prin aplicarea unor metode interactive de predare-învățare.

Învățarea creativă presupune cu precă-

dere crearea unei soluții noi, originale pentru rezolvarea situațiilor problematice. Ea intervine atunci când simpla aplicare a unor răspunsuri automatizate sau algoritmi nu este suficientă pentru descoperirea soluțiilor. Are drept scop să formeze sentimente și pasiuni pentru nou, pentru descoperirea științifică, inovația tehnică, creația artistică, inovarea socială, etc. Învățarea trebuie să se bazeze tot mai puțin pe memorarea mecanică și însușirea unor mari cantități de informații. „Accentul se va pune nu atât pe însușirea de cunoștințe, cât mai ales pe învățarea de metode și tehnici de învățare și muncă intelectuală, de identificare, de regăsire și utilizare a informațiilor, de analiză, sinteză și prelucrare a acestora, în sfârșit, pe învățarea de metode și tehnici de creativitate, de dezvoltare a informației și de creare de noi semnificații”. (*Vrabie Dumitru, „Psihologia educației”*)

Stilul de predare și de evaluare al profesorului contează foarte mult. Pentru a li se dezvolta creativitatea și pentru a li se cultiva flexibilitatea intelectuală, elevii au nevoie să fie încurajați să gândească în mod independent, să adreseze întrebări. Profesorul trebuie să asigure, în cadrul orelor, un climat favorabil pentru exprimarea ideilor elevilor săi, încurajându-i să caute noi conexiuni între fenomene, să formuleze răspunsuri îndrăznețe, să dezvolte ideile altora. Un „dascăl creativ” formează un „elev creativ” prin aplicarea unor metode interactive de predare-învățare.

Studiile subliniază faptul că metodele active au o serie de avantaje:

- Creează o învățare mai profundă și o mai bună aplicare a cunoștințelor.
- Elevii dau dovadă de o mai bună memorare.
- Elevii dezvoltă aptitudini de gândire mai bune.
- Orele sunt mai apreciate de elevi.

Învățarea activă îi determină pe elevi să-și formeze propria lor înțelegere a materialului și propria perspectivă. Ideal ar fi ca profesorul să-și poată crea un plan de lucru

care să-i ofere activități adecvate fiecărei etape de predării unei teme, lucru care se bazează pe flexibilitatea, spontaneitatea și creativitatea acestuia.

Copiii învață mai ușor prin experimentare și prin jocul creative, demonstrând că pot:

- Să genereze idei pline de imaginație ca răspuns la un stimul;
- Să descopere și să facă conexiuni prin joc și experimentare;
- Să exploreze și să experimenteze cu resurse materiale puține (au nevoie doar de un caiet, un calculator și eventual o conexiune la internet);
- Să întrebe "de ce", "cum", "ce se întâmplă dacă" sau să pună întrebări neobișnuite;
- Să se uite și să se gândească la un lucru în moduri diferite;
- Să răspundă la întrebări, sarcini și probleme în moduri surprinzătoare;
- Să reflecteze critic asupra unor idei, acțiuni și rezultate;
- Să aplice gândirea euristică pentru a atinge un obiectiv.

Profesorii au un impact deosebit în definirea viitorului copiilor, având rolul de mentori în dezvoltarea lor intelectuală, socială și emoțională. Poziția tradițională a dascălului, ca unic izvor de cunoaștere nu mai este acceptată, transmiterea cunoștințelor în procesul de predare nu se mai face prin monolog, ci prin dialog. Nu mai trebuie să se pună accent pe acumularea de cunoștințe, ci pe dobândirea de aptitudini și competențe care sunt necesare pentru a accesa, selectata, prelucra și evalua informații referitoare la cunoștințele predate. Acest lucru este posibil mai ales prin utilizarea noilor tehnologii. Dezvoltarea profesională continuă este un proces prin care profesorii reflectează asupra competențelor dobândite și le dezvoltă în continuare. Fiecare minut pe care un educator îl petrece la un curs de formare ar trebui să aibă

un impact în sala de clasă.

Procesul care a stat la baza evoluției umane, apelând la gândire, imaginație și la emoții, este creativitatea, un termen foarte generos, care de-a lungul timpului a fost definit în sute de moduri, fiind considerată de teoreticieni latura transformativ-constructivă a personalității. Creativitatea reprezintă un fenomen deosebit de complex, o însușire specifică omului prin care se obțin produse noi și valoroase pentru societate sau se rezolvă o problemă într-o manieră inedită.

Învățarea creativă presupune cu precădere crearea unei soluții noi, originale pentru rezolvarea situațiilor problematice. Ea intervine atunci când simpla aplicare a unor răspunsuri automatizate sau algoritmi nu este suficientă pentru descoperirea soluțiilor. Are drept scop să formeze sentimente și pasiuni pentru nou, pentru descoperirea științifică, inovația tehnică, creația artistică, inovarea socială, etc. Învățarea trebuie să se bazeze tot mai puțin pe memorarea mecanică și însușirea unor mari cantități de informații. „Accentul se va pune nu atât pe însușirea de cunoștințe, cât mai ales pe învățarea de metode și tehnici de învățare și muncă intelectuală, de identificare, de regăsire și utilizare a informațiilor, de analiză, sinteză și prelucrare a acestora, în sfârșit, pe învățarea de metode și tehnici de creativitate, de dezvoltare a informației și de creare de noi semnificații”. (Vrabie Dumitru, „Psihologia educației”)

Pentru a valorifica și dezvolta creativitatea și pentru a cultiva flexibilitatea intelectuală elevilor, aceștia au nevoie să fie încurajați să gândească în mod independent, să adreseze întrebări. Profesorul trebuie să asigure, în cadrul orelor, un climat favorabil pentru exprimarea ideilor elevilor săi, încurajându-i să caute noi conexiuni între fenomene, să formuleze răspunsuri îndrăznețe, să dezvolte ideile altora. Un „dascăl creativ” formează un „elev creativ” prin aplicarea unor metode interactive de predare-învățare.

Bibliografie

[1] Manolescu, Marin, *Tendințe și orientări în didactica modernă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2011.

[2] Roco, Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2013.

[3] Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988.

[4] Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, *Stra-tegii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009.

[5] Pintilie, Mariana, *Metode moderne de învățare-evaluare*, Editura Eurodidact, Cluj-Napoca, 2008.

[6] <http://www.reperedidacticemoderne.com/>

BUSUIOC DE TOPOLOG!-PE URMA TRADIȚIILOR

Prof. Florina POPESCU

Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu



Cântecele, jocurile, tradițiile, costumul popular și obiceiurile populare conferă individualitate, originalitate și identitate națională unui popor, asigurându-i continuitatea în timp. În condițiile globalizării și integrării europene, ele tind să fie date uitării. De aceea este imperios necesar ca aceste comori ale folclorului românesc să fie scoase din lada de zestre a neamului și integrate în viața și conștiința tinerei generații.

Astăzi, când ne căutăm identitatea și verticalitatea în respectul tradiției, judecățile privind folclorul românesc, în ansamblu, nu mai pot fi privite trunchiat, fără o reintegrare în ceea ce se cheamă cultura și civilizația poporului român.



Tradițiile și obiceiurile, portul, actul folcloric, în sine, constituie valori inestimabile ce definesc un neam, făcându-l unic, statornic și nemuritor, atât în spațiul propriu, cât și în contextul universal.

Astfel, imensul tezaur de spiritualitate românească, reprezintă o componentă valoroasă, o moștenire fundamentală pentru fiecare generație a cărei datorie morală și patriotică este de a păstra și de a transmite urmașilor acest dar prețios.

În viziunea noastră, spațiul etno-folcloric vâlcean, prin cultura sa populară, se înca-drează în sfera de interes a etnografiei și folcloristicii românești de prestigiu, fiind capabil să genereze manifestări ale actului folcloric specific zonei/localității din țară, purtătoare de tradiții și obiceiuri populare. Așadar, prin acest proiect ne-am propus să culegem, să păstrăm, să promovăm tradițiile și obiceiurile poporului nostru, transmițându-le din generație în generație încă de la cea mai fragedă vârstă.

În acest context, dorim a ne învăța atât copiii cât și elevii să aprecieze frumusețea textului literar popular, a portului, dansului și a cântecului românesc, a meșteșugurilor tradiționale prin promovarea lor.

Activitatea noastră oferă elevilor din învățământul preuniversitar din întreaga țară,

posibilitatea de a se implica în diverse activități pe această temă, conștienți că acțiunile lor contribuie la păstrarea și prețuirea acestor comori inestimabile ce definesc un popor a cărui identitate în multiculturalitate sporește „*corola de minuni a lumii*”.

Primul rezultat al acestei activități a fost faptul că ne-am strâns laolaltă cu toții, cadre didactice de diferite specialități, dar și elevi de diferite vârste și nu în ultimul rând, am avut prilejul de afirmare și bucurie pentru toți cei care înțeleg că, într-o lume aflată mereu în schimbare, este nevoie mai mult ca oricând să reînvățăm drumul spre noi.

EGALITATEA DE ȘANSA

Prof. dr. Sevastia Lizuca DICU
Școala Profesională Specială Bistrița, Costești

Trăim într-o lume în care diferențele există peste tot în jurul nostru: unii dintre noi sunt mai înalți decât alții, unii sunt femei, alții bărbați, unii sunt mai bogați, au o stare materială mai bună, alții nu reușesc decât să-și ducă traiul zilnic. Aceste diferențe își pun amprenta pe modul în care fiecare dintre noi este cunoscut, privit, analizat de către ceilalți, iar această cunoaștere operează, adesea, cu simplificări, cu șabloane, cu ceea ce este cunoscut sub numele de **stereotipuri**. Utilizarea acestor stereotipuri este un lucru firesc, până la un punct: așa funcționează cunoașterea umană, împarte în categorii, caută asemănări, operează cu simplificări, pentru că nu putem cunoaște tot ce există pe lume, nu putem ști fiecare membru al unei categorii de persoane, de exemplu. Dincolo de aceste etichete/stereotipuri se ascund, însă, anumite atribute, anumite valorizări, de cele mai multe ori negative, care le sunt asociate frecvent, și care le transformă în ceea ce este cunoscut sub numele de **prejudecată**. Și stereotipurile și prejudecățile se rezumă la a fi modalități

simplificate și chiar eronate, uneori, de a cunoaște realitatea, oamenii de lângă noi, însă, de multe ori, nu se limitează doar la atât, ci sunt transpuse în plan comportamental, se materializează în interdicții, negarea unor drepturi, diferențieri care favorizează o categorie și defavorizează alta, iar aceste comportamente sunt **discriminări**.

O altă limitare privește faptul că principiul egalității de șanse se oprește adesea la granițele unităților politice, cum ar fi statele naționale sau diferitele asocieri dintre acestea (cum ar fi Uniunea Europeană ori Spațiul Schengen), care tind să își favorizeze proprii cetățeni în dauna celorlalți. Anumite drepturi și oportunități, cum ar fi dreptul la muncă, ori la liberă circulație, sunt rezervate cetățenilor acestor state sau uniuni. Spre exemplu, accesul la sistemul public de educație poate fi gratuit pentru cetățenii unui stat, dar poate fi limitat ori lipsit de gratuitate pentru cei care nu sunt cetățenii aceluia stat. O altă dificultate vine din faptul că respectarea principiului egalității de șanse introduce restricții de natură morală în luarea deciziilor economice în contextul pieței. Deciziile privind angajările, investițiile, achizițiile ori vânzările nu trebuie să fie influențate de prejudecăți religioase, rasiale, sexuale, ori de altă natură, care ar putea dezavantaja pe unii din agenții economici.

Dacă, spre exemplu, patronul unui mic restaurant angajează preferențial pe membrii familiei sale, acest lucru este considerat mai degrabă o chestiune privată, decât un caz de încălcare a principiului egalității de șanse. Dacă însă el refuză să servească anumiți clienți, în funcție de criterii rasiale, de exemplu, ori de alte criterii, reale ori fanteziste (cum ar fi lungimea părului, ori culoare ochilor) atunci chestiunea devine publică și e considerată o încălcare a principiului menționat. Principiul egalității de șanse trebuie, de asemenea, să facă față unei alte provocări serioase, care vine din faptul că în general el nu ține seamă de modul în care circumstanțele care se află în afara controlului

unui individ îi influențează acestuia abilitatea de a intra în competiție pentru accesul la anumite resurse limitate. De exemplu, atunci când se insistă că pentru ocuparea unui post sau a unei poziții sociale dezirabile trebuie ca toți candidații să participe la o testare a aptitudinilor în condiții riguros egale, care să le evalueze cât mai corect performanțele, nu se ține cont de faptul că situația socio-economică diferită a candidaților le-a creat unora condiții de a fi mai bine pregătiți pentru testare, astfel că în realitate șansele nu sunt niciodată riguros egale, ci doar se accentuează niște inegalități sociale preexistente. Dacă într-o societate în care accesul la pozițiile privilegiate este rezervat unei categorii ereditare de tehnocrați cum ar fi preoții, se introduce principiul egalității formale de șanse, aceasta nu înseamnă automat egalizarea reală a oportunităților.

Prin reformă, se permite accesul oricui în categoria preoților și apoi în pozițiile privilegiate, cu condiția susținerii unui examen care să evalueze competențele necesare, însă este evident că nu toți au competențe egale pentru a intra în această categorie, adică nu toți candidații dispun de șanse egale în competiție. Unii dintre ei, care provin din categoria socială superioară, au beneficiat de o educație mai elevată și de un antrenament adecvat pentru competiția în care urmează să intre, în timp ce aceia care provin din categorii sociale defavorizate nu au acest avantaj. Din acest motiv, este foarte posibil ca numai cei care provin din categoria privilegiată să îndeplinească toate condițiile prevăzute de examenul de competențe, și astfel să accedă în clasa preoților, deși formal vorbind toată lumea are aceleași șanse.

În consecință, chiar dacă toți indivizii sunt candidați eligibili pentru o poziție superioară, iar meritele lor sunt evaluate corect, egalitatea substanțială sau reală de șanse pretinde ca toți să aibă aceleași oportunități de a deveni calificați pentru ocuparea prin concurs a poziției respective. Societatea trebuie să ia măsurile, necesare

pentru a asigura aceste oportunități, cum ar fi egalizarea condițiilor educative pentru toată lumea prin instituirea de burse pentru acei indivizi merituoși care însă nu își permit să plătească pentru instruirea necesară.

Dacă toate măsurile necesare vor fi luate la timp, atunci situația se va schimba, și nu doar cei aflați din start într-o situație socio-economică avantajoasă vor putea îndeplini criteriile de competență cerute de egalitatea formală de șanse. În cazul în care vorbim despre circumstanțele ocupării unei poziții sociale superioare, există egalitate de șanse doar în situația în care toți membrii societății sunt eligibili pentru competiția în vederea ocupării ei, candidaturile sunt judecate corect în conformitate cu criteriul competenței și sunt selectați doar cei merituoși, iar șansele de a dobândi abilitățile și calificările necesare sunt egalizate pentru toți. Problema care apare aici este aceea a criteriilor după care se va stabili cât anume trebuie să facă societatea pentru a se asigura că aceste cerințe sunt respectate.

În principiu măsura în care societatea trebuie să intervină ar trebui să rezulte din comparația între costurile și beneficiile presupuse de eforturile pentru asigurarea egalității de șanse și costurile și beneficiile măsurate în termenii celorlalte valori, cu care acest demers de asigurare a egalității vine în conflict.

ACTIVITĂȚILE DE TIP OUT – DOOR LA PREȘCOLARI

Prof. inv. preșc. Magdalena POPESCU
Școala Gimnazială Tomșani

Educația *out-door* oferă bucuria contactului direct cu natura – mediul înconjurător, astfel fiind o modalitate extrem de benefică pentru schimbarea atitudinii și comportamentului preșcolarilor față de mediu. Educația *out-door* reprezintă o puternică sursă de experiențe de învățare – un mediu relaxant,

liber, fără constrângerile pe care le impun *cei 4 pereți ai unei săli de clasă*; poate oferi preșcolarilor nenumărate provocări, astfel că procesul de educare devine puternic, inspirațional și de natură să schimbe comportamente antisociale, să creeze o relație puternică între oameni bazată pe sprijin reciproc.

Împreună cu preșcolarii grupei pe care o îndrum am profitat de o zi plină cu soare și am desfășurat o activitate matematică în aer liber:

* Ne-am folosit de materiale din natură pentru a sorta sau număra.

* Preșcolarii au observat culorile toamnei și schimbările care au loc în acest anotimp (căderea frunzelor, urmările venirii frigului)

* Aceștia au adunat foarte multe frunze și au avut ocazia să le observe cu atenție

* Căderea frunzelor în anotimpul toamna este un bun prilej pentru activități de învățare, distractive pentru copii.

* Copiii au adunat frunze; au observat frunzele; au sortat frunzele după culoare, obținând mai multe mulțimi de frunze; au numărat frunzele; au raportat numărul la cantitate și invers

* Au observat copacii.

* După ce au sortat frunzele, micuții au primit o nouă sarcină: să introducă în mulțime numărul corespunzător cifrei indicate (eu am delimitat mulțimea și am adăugat jetonul cu cifra).

* Preșcolarii au așezat în mulțime tot atâtea frunze cât le cerea cifra.

* Au format și mulțimi de castane sau de nuci.

Activitatea în aer liber a fost un adevărat succes, preșcolarii s-au descurcat foarte bine la activități și s-au distrat pe cinste!

JOCUL: *Copilul spune!*

Un copil trebuie să le spună celorlalți ce să facă.

De exemplu: spune – Copilul spune: *Atingeți-vă nasul!*

Atunci toți copiii își ating nasul.

Farsa apare când preșcolarul spune: Copilul spune: *Atingeți-vă genunchiul!* FĂRĂ să zică *copilul spune*.

Copiii pot avea trei șanse și ultimul jucător rămas câștigă jocul.

Cum măsurăm succesul/insuccesul activității derulate?

Pentru a ne asigura că activitatea ce tocmai am derulat-o a avut efectul scontat, este necesar să măsurăm acest impact prin:

✓ Întrebări pentru a realiza o evaluare cantitativă a activității (spre ex. Numărul de participanți, resursele utilizate, etc), cât și o evaluare calitativă (spre exemplu gradul de implicare în activitate, motivația de participa, măsuri de îmbunătățire a activităților viitoare)

✓ Se poate realiza o evaluare a activităților prin chestionare adresate părinților preșcolarilor – petrecând mare parte din timp cu copiii lor, părinții pot fi în măsură să ofere o imagine de ansamblu asupra a ceea ce s-a întâmplat – această sesiune de evaluare cu părinții poate fi un aspect important în păstrarea contactului permanent cu aceștia, astfel ei sunt informați în permanență cu privire la ceea ce învață copiii lor sau pot oferi un real sprijin în alte activități viitoare

✓ Discuții interactive între cei implicați – este necesară o atenție sporită în timp ce derulăm activitatea asupra nivelului de implicare a tuturor copiilor, să antrenăm fiecare participant la discuții, să le oferim copiilor posibilitatea de a pune întrebări atunci când nu le este clar un anumit aspect și mai ales să le oferim posibilitatea de a-și exprima părerea cu privire la respectiva activitate.

Bibliografie

1] Bartoș E., Hagi G., 1996, *Consultații pentru activitatea metodică în grădiniță*, Timișoara, Editura Eurobit.

2] Preda, Viorica, coordonator, 2002, *Metoda proiectelor la vârste timpurii*, București, Editura Miniped

3] Ceaușu, V., 1983, *Autocunoaștere și creație*, București, Editura Militară

4] Joița, E., 1999, *Eficiența instruirii*, București, Editura Didactică și Pedagogică

ROLUL ȘI PERSONALITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI ÎN FORMAREA DEPRINDERILOR DE CITIT ȘI SCRIS

Prof. înv. primar Maria POPESCU
Școala Gimnaziala Genuneni

În școală, învățătorul este organizatorul și conducătorul activității didactice și educative. Prin tot ceea ce întreprinde și prin exemplul personal, cadrul didactic este un modelator al structurii personalității copilului, având un rol hotărâtor în devenirea acestuia ca viitor cetățean. Dascălul, prin menirea profesiei sale, se transpune în rol de înlocuitor al părinților, de consilier, de îndrumător al elevilor, dar este și un transmițător de valori culturale și sociale. Învățătorul este omul care își dedică întreaga viață activității de ridicare a nivelului de cultură și educație a copiilor. Datorită faptului că deține o poziție cheie în organizarea și conducerea procesului de învățământ, el are atât răspundere pedagogică cât și socială.

Atmosfera pe care omul de la cate-dră o creează, condiționează favorabil sau defavorabil evoluția ulterioară a copiilor. Climatul psiho-social din cadrul lecțiilor influențează pozitiv rezultatele instructiv educative sau dimpotrivă frânează dezvoltarea unor interese ale copiilor. Eficiența actului de învățare depinde de modul cum elevii sunt întăriți pozitiv și încurajați, pentru a le determina motivația învățării.

Relația dintre cadrul didactic și elevi este determinată de felul în care dascălul își îndeplinește îndatoririle dar și invers, adică fiecare dintre cele două părți să stabilească un echilibru relațional bazat pe responsabilități

comune, respect și acceptare. Personalitatea învățătorului, dragostea față de elevi, respectul, simțul dreptății interesul pentru profesia aleasă, tactul pedagogic, autoritatea, exigența, cunoașterea aprofundată a elevilor, priceperea de a organiza activitatea, tratarea diferențiată sunt câteva condiții necesare pentru îmbogățirea conținutului activității instructiv educative dar și pentru ambianța școlară în general.

Măiestria didactică a dascălului se reflectă prin modul în care stimulează participarea activă a întregului colectiv, sporește independența și inițiativa acestora. El trebuie mai mult să sugereze decât să impună și astfel să trezească interesul pentru cunoaștere. Multe dificultăți de învățare în pregătirea și educarea elevilor constau în lipsa de organizare a colectivului, adică un slab management al clasei. S-a constatat că deși unii învățători au o bună pregătire profesională și utilizează metode și materiale didactice adecvate, au uneori relații deficitare cu elevii, pentru că activitatea din clasă deși este științifică, nu satisface nevoile afective ale elevilor. Acest lucru înseamnă că învățătorul nu trebuie să apară în fața clasei doar ca un simplu transmițător de idei, ci trebuie să vibreze odată cu sufletul copiilor de vârstă școlară mică.

În concluzie, omul care simte că profesia de dascăl este adevărata sa vocație, trebuie să se integreze în colectivul clasei, să se identifice cu viața și activitatea elevilor săi, să cunoască zestrea naturală a copiilor și pe această bază să intervină cu metode adecvate pentru a-i modela în concordanță cu trăsăturile lor.

Învățătorul trebuie să cunoască cuantumul de cunoștințe însușite de elevi, pentru a îmbogăți permanent priceperile și deprinderile elevilor în studiul limbii române.

Având la îndemână manualul, cadrul didactic trebuie să aleagă judicios, materialul ce urmează să fie predat, să precizeze cu claritate informațiile elaborate sub formă de reguli, definiții, idei, trebuie să-l folosească în

mod creativ în funcție de pregătirea elevilor, adică cunoștințele se pot extinde sau restrânge ca volum în funcție de nivelul intelectual al elevului.

Un rol important al procesului de predare-învățare a limbii române îl are și corectarea temelor, pentru a verifica în permanență nivelul de cunoștințe. Elevii pot fi îndrumați spre lectura suplimentară, atât pentru dezvoltarea cititului și scrisului cât și pentru îmbogățirea vocabularului necesar pentru a povesti oral sau în scris cele citite dar și pentru alte creații proprii, compuneri, descrieri. Lectura suplimentară poate cuprinde cărți recomandate de programa școlară dar și alte lecturi care stimulează nevoia de cunoaștere a copilului adică povești despre viața și faptele unor oameni. Diversitatea temelor (povești, povestiri, proverbe, zicători, ghicitori, fabule, basme, povestiri istorice, literatura științifico-fantastică) contribuie la înțelegerea conținutului citit, determină citirea conștientă, funcțională, aprecierea valorii textelor, consolidarea mecanismelor citirii corecte.

Înșușirea tehnicii cititului corect se realizează numai prin exerciții, prin efort propriu și personal, numai descifrând textul elevul evită memorarea mecanică, în cazul în care lectura ar fi făcută de altcineva, învățător sau părinte. Robert Dottrens considera că elevul trebuie să citească cu viteza care îi permite să nu se poticneasă, să nu greșească, restul rămâne pe seama exercițiului și controlului. Lectura îmbogățește orizontul cunoștințelor dobândite în clasă. Eficacitatea interesului depinde de cultura generală a îndrumătorului, respectiv, învățătorul, de preferințele elevilor, de vârsta lor, de temperament, de mediul social, și de ambianța colectivului de elevi.

După ce este recomandată lista lecturii suplimentare, se poate verifica rezultatul prin întocmirea unei fișe de lectură, caracterizări de personaje, povestiri pe scurt. Elevii care citesc pot fi evidențiați prin completarea în clasă a

unui panou pe perete, cu lectura parcursă, pentru a-i motiva și pe cei care sunt mai delăsători. O alta modalitate de evaluare a activității de acasă poate fi și jocul literar, adică se povestește în lanț un text literar și se descoperă astfel cine nu citește sau studiază superficial. Această verificare permanentă are rolul de a evidenția modul în care sunt înregistrate informațiile citite, dar și aspecte superficiale cum ar fi greșeli de scriere și de exprimare, scris dezordonat, prea puține idei rămase după citirea textului, sau reținerea unor idei nerelevante, fără importanță estetică și literară.

Pentru înregistrarea permanentă a textelor citite se recomandă un caiet cu fișe de lectură, unde se precizează, data, titlul, autorul, personajele, povestirea pe scurt a subiectului, extragerea unor citate, caracterizarea unui personaj preferat, cuvinte sau expresii frumoase. Toate aceste demersuri conduc învățarea spre dimensiuni noi, care dezvoltă creativitatea, originalitatea, spontaneitatea, curiozitatea, trăsături specifice vârstei școlare mici. La dezvoltarea limbajului pot contribui și alte activități literare precum dramatizările, programele artistice, medalionul literar, șezătorile, ghicitorile, jocurile de rol dar și creațiile proprii, afișe, reclame, invitații, bilete, scrisori, compuneri. Alte modalități de însușire corectă a limbii române sunt exercițiile de transcriere, copiere, găsirea unor cuvinte cu sens asemănător și cu sens opus pentru cuvinte date, exerciții de modificare, de completare, propoziții lacuna-re, compuneri cu expresii sau cuvinte de sprijin, după desene, tablouri, după texte citite, crearea unor dialoguri, proverbe lacunare, dictări.

PEDAGOGIA MATEMATICII

Prof. Daniela Valeria TĂNASIE
Liceul Tehnologic Ferdinand I,
Râmnicu Vâlcea

Metoda didactică este aleasă de profesor și este pusă în aplicare în cadrul procesului de învățare cu ajutorul elevilor.

Metodele matematice sunt diverse și îndeplinesc mai multe funcții, cum ar fi:

Funcția cognitivă = cale de acces pentru elevi la cunoaștere

Funcția formativ-educativă = formează la elevi noi deprinderi intelectuale și structuri cognitive, noi atitudini, capacități;

Funcția instrumentală = tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectelor instructiv-educative;

Funcția normativă = arată cum să se predea și să se învețe pentru a obține rezultate optime.

În învățământul modern se pune accent pe funcția formativ-educativă a metodei, se extind metodele de căutare și identificare a cunoștințelor, de autoinstrucție și autoeducație permanentă. De asemenea, se recomandă o folosire pe scară largă a metodelor activ-participative și a celor care solicită componentele relaționale ale procesului instructiv-educativ.

Dintre metodele fundamentale folosite în cadrul activității de predare-învățare la matematică se pot enumera:

Expunerea constă în prezentarea de către profesor a unor cunoștințe noi, pe cale orală, în structuri bine încheiate, în scopul transmiterii unui volum mare de informații într-o unitate de timp bine determinată. Această metodă cunoaște mai multe forme: povestirea, explicația și prelegerea.

Conversația catihetică are ca scop analizarea elevului în vederea stabilirii dacă sunt însușite anumite noțiuni teoretice (definiții, teoreme, axiome, formule). Este necesar să precizăm ca formulele matematice nu

trebuie învățate mecanic, ci ele trebuie însușite în urma aplicării lor în exerciții și probleme.

Conversația euristică este o metodă ce presupune o discuție, o descoperire organizată, în cadrul căreia cadrul didactic are un rol important iar elevul este stârnit să apeleze la propriul bagaj de cunoștințe pentru a face anumite legături în vederea descoperirii de noi cunoștințe.

Demonstrația didactică constă în prezentarea de procese, acțiuni și obiecte în vederea introducerii elevilor unor concepte ce stau la baza cunoașterii. În ceea ce privește matematica, se acceptă și expunerea unor obiecte matematice, însușite anterior de către elevi. Matematica este o știință ce studiază relații caracterizate de o mare generalitate astfel încât predarea intuitivă este foarte utilă deoarece mărește accesibilitatea sa.

Observația didactică presupune urmărirea atentă a unor obiecte, figuri geometrice de către elevi fie sub îndrumarea profesorului fie în mod individual. Această metodă are o valoare euristică și participativă, deoarece ea se bazează pe capacitatea de receptare a elevilor.

Exercițiul didactic este o modalitate de efectuare a unor operații și acțiuni mintale, în mod conștient și repetat, contribuind la profunzimea înțelegerii noțiunilor, conceptelor, teoremelor învățate, la dezvoltarea operațiilor mintale și constituirea lor în structuri operaționale, la îmbunătățirea memoriei și evitarea confuziilor. Un exercițiu constă într-un ansamblu de operații ce se efectuează relativ asemănător.

Descoperirea didactică este o metodă euristică cu funcție formativă deoarece dezvoltă memoria, gândirea, percepția, reprezentarea, limbajul și interesele elevului. Descoperirea poate fi: independentă (profesorul monitorizează și dirijează procesul de învățare iar elevul are rolul principal) și dirijată (profesorul manageriază descoperirea prin indicații, întrebări, răspunsuri parțiale).

Problematizarea este una dintre cele mai utile metode datorită caracterului ei euristic, dinamic și puternic formator. Prin intermediul acestei metode se creează dificultăți practice sau teoretice a căror rezolvare trebuie să fie rezultatul propriei activități de cercetare a elevului.

Modelarea didactică constă în existența unor modele care sunt sisteme simple, ce permit o descriere esențializată a unui ansamblu existențial, dificil de sesizat și de cercetat în mod direct.

Algoritmizarea are la bază folosirea algoritmilor în procesul de predare-învățare. Algoritmii sunt un ansamblu de proceduri, operații standard, care se succed în mod fix, prestabilit de profesor. Prin utilizarea lor se pot rezolva probleme asemănătoare. Această metodă este apropiată de *metoda exercițiului* fiind folosită cu succes la lecțiile de formare a deprinderilor și consolidarea acestora.

Brainstorming-ul presupune un asalt de idei și este mai degrabă o metodă de stimulare a creativității, spontaneității decât o metodă didactică. Principala sa caracteristică rezultă din separarea procesului de producere a ideilor de cel de evaluare a acestora. Metoda presupune: acumularea a cât mai multor soluții în vederea rezolvării unei probleme propuse prin antrenarea tuturor elevilor, analiza acestora și selectarea variantei optime de soluționare a problemei.

Instruirea programată cu manualul sau asistată de calculator se bazează pe parcurgerea unui algoritm prestabilit de învățare, alcătuit din alternări de secvențe informatice, cu momente rezolutive, cu seturi suplimentare de cunoștințe.

Bibliografie

- 1] Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Editura Polirom, București, 2006;
- 2] Brânzei Dan, *Metodica predării matematicii*, Editura Paralela 45, Pitești, 2010.

ROLUL PRACTICII PEDAGOGICE ÎN DEZVOLTAREA VIITORULUI PROFESOR

Prof. Laura-Elena RADU

Colegiul Economic, Râmnicu Vâlcea

Profesia de cadru didactic presupune un cumul de cunoștințe și abilități care se dobândesc prin parcurgerea unor activități de pregătire teoretică și practică, atât în domeniile specifice obiectelor de învățământ ce urmează să fie predate, cât și în domeniul științelor educației.

Achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, socio-psihopedagogice și didactice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a ambianței școlare și extrașcolare.

Imperativele învățământului contemporan cer cultivarea unor calități de personalitate și de aptitudini caracteristice viitorilor pedagogi, o cultură pedagogică, care trebuie să pună accent pe însușirea unor competențe profesionale. Aceasta vizează un cadru didactic reflexiv și imaginativ, un manager al resurselor de învățare ale elevilor, pregătit pentru diverse tipuri de activități didactice și educaționale. De asemenea, el trebuie să fie și un mediator de contacte umane și partener cultural în raport cu cei educați. În acest sens, merită atenție organizarea și desfășurarea practicilor pedagogice ca formă de organizare a procesului de învățământ, care asigură pregătirea practică a viitorilor învățători, profesori. Practica pedagogică reprezintă o parte integrantă a procesului de învățământ în universitate la toate specialitățile din domeniul de formare profesională. Alături de celelalte discipline psihopedagogice, practica asigură formarea competenței de cadru didactic necesar pentru un învățământ performant bazat pe învățare eficientă și centrat pe elev. Obiectivul general al practicii

pedagogice este formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice. 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.

În noul context european se evidențiază următoarele competențe ale cadrului didactic: competențe psihopedagogice, care se explică în proiectarea, dirijarea, evaluarea procesului de instruire, în cunoașterea, consilierea și asistarea dezvoltării personalității elevului (studentului); competențe sociale, care se exprimă în interacțiuni sociale cu elevii și cu grupul școlar; competențe manageriale, obiectivate în organizarea și conducerea clasei de elevi, a grupei studențești, a instituțiilor de învățământ. Practica pedagogică are multiple valențe formative, ea este singura perioadă din devenirea studentului – viitor cadru didactic, în care acesta se transformă, devine „vizibil”, este în fața curiozității și analizei atâtor ochi, este perioada care îi redă simțul responsabilității, este o oglindă, care reflectă cantitatea și profunzimea personalității candidatului la înalta funcție de pedagog.

Deprinderile didactice necesare exercitării profesiei de pedagog trebuie să reprezinte rezultatul îmbinării teoriei psihopedagogice și metodice cu practica cunoașterii elevului și a modelării acestuia în conformitate cu particularitățile de vârstă și individuale. Competențele de ansamblu pe care le formăm în cadrul practicii pedagogice trebuie să alcătuiască un tot unitar, un sistem cu largă deschidere spre ulterioare perfectări și adaptări la cerințele viitoare ale vieții școlare. În acest context, practica pedagogică constituie un exercițiu sistematic de deprindere a metodologiei didactice specifice colegiului și a școlii primare, dar și un exercițiu eficient de însușire a tehnicilor legate de munca de

documentare. Ea reprezintă cel mai dificil și util antrenament pentru profesia de dascăl.

E necesar ca în cadrul practicii pedagogice să le formăm viitorilor profesori competențe de explorare, de cercetare și inovare a procesului instructiv-educativ competențe sociale și interpersonale, competențe organizatorice și comunicative, constructive și de proiectare. Din cele relatate reiese: viitorii pedagogi trebuie pregătiți pentru a face față în mod creator unor situații pedagogice pe cât complexe, pe atât de schimbătoare. Ei sunt factorii cei mai importanți ai inovării practicii educative și ai succesului școlar.

Bibliografie

1. Ausubel, D., Floyd R., *Învățarea în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București. 1981
2. Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1999)
3. Ilie Marin, *Elemente de pedagogie generală- teoria curriculum-ului și teoria instruirii*.
4. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca. 1995
5. ***, *Modele teoretice și aplicative*, Teza de doctorat, UBB Cluj-Napoca
6. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică,, București. 1996;
7. Spulber, Ș., Spulber, C., *Practica pedagogică*, Editura „Grigore Tabacaru”, Bacău, 1999

AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE METODELOR DE EVALUARE TRADIȚIONALE

Anca Maria ROTEA

Școala Gimnazială *Nicolae Bălcescu*
Drăgășani

Fiecare categorie de metode de evaluare prezintă atât avantaje, cât și limite, astfel încât nici măcar una dintre ele nu trebuie utilizată exclusiv, deoarece, în acest caz, aprecierea rezultatelor obținute de elevi ar fi afectată. Utilizarea metodele de evaluare trebuie să se fundamenteze pe o serie de premise precum:

- Metodele de evaluare sunt complementare, fără a se putea afirma că metodele tradiționale sunt „depășite”, iar cele alternative reprezintă unicul reper metodologic;

- Ele trebuie utilizate în strânsă legătură cu obiectivele educaționale vizate și în acord cu tipul de rezultate ale învățării/natura achizițiilor ce se doresc a fi surprinse (cognitive, afective, psihomotorii);

- Metodele de evaluare trebuie să ofere atât cadrului didactic, cât și elevilor informații relevante cu privire la nivelul de pregătire a elevilor, și, implicit la calitatea procesului de învățământ.

Metode de evaluare tradiționale

Tipologia metodelor tradiționale de evaluare este bine-cunoscută în spațiul educațional și include *probe de evaluare orale, scrise și practice* (Radu, 2000; Lițoiu, 2001; Cucuș, 2008).

A. *Probele orale* sunt cele mai frecvente și se concretizează în examinări ale elevilor din lecția de zi și, eventual, din lecțiile anterioare pe care elevii le-au parcurs și ale căror conținuturi pot avea corelații cu ale lecției curente. Dacă aceste examinări orale sunt realizate corect de către cadrul didactic,

ele pot oferi informații relevante referitoare la nivelul de pregătire a elevilor, lucru datorat *avantajelor specifice ale acestor metode* dintre care mai importante sunt următoarele:

- Flexibilitatea;
- Posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate, în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de către elev;
- Posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport de un conținut specific;
- Formularea răspunsurilor potrivit logicii și dinamicii unui discurs oral;
- Interacțiunea directă între evaluator și evaluat (profesor și elev).

Dincolo de aceste avantaje incontestabile, metodelor de examinare orală le sunt specifice și o serie de *limite* care trebuie cunoscute foarte bine de utilizatori, tocmai în ideea de a le diminua la maxim consecințele negative care pot influența modul de desfășurare a activității evaluative. Dintre aceste dezavantaje, mai semnificative sunt următoarele:

- Utilizând aceste metode, se examinează mai puțini elevi pe unitatea de timp;
- Prin utilizarea acestor metode, se evaluează o cantitate mică din materia pe care elevii trebuie s-o asimileze în întregime;
- În cadrul examinărilor orale, factorii perturbatori ai aprecierii rezultatelor școlare pot avea un impact semnificativ mai ales în cazul în care examinatorii nu depun eforturi pentru eliminarea efectelor negative ale acestora, în cadrul evaluărilor orale este greu să se păstreze același nivel de exigență pe durata întregii examinări;
- Alt dezavantaj al acestor metode se concretizează în imposibilitatea de a echilibra, sub aspectul dificultății, conținuturile care fac obiectul activității de evaluare;
- Metodele de examinare orală creează dificultăți elevilor (subiecților)

introvertiți și celor care au un echilibru emoțional precar.

În concluzie dintre **dezavantajele majore** ale metodelor de evaluare orală menționăm: influența în obiectivitatea evaluării și efectele acestora și nivelul scăzut de validitate și fidelitate.

B. Probele scrise se pot concretiza în mai multe tipuri de lucrări, pe care M. Manolescu (2002, p. 172) le clasifică în felul următor:

- *Probe scrise de control curent* (extemporale) care cuprind întrebări din lecția curentă și cărora li se afectează 10 – 15 minute;

- *Lucrări de control la sfârșitul unui capitol*, prin intermediul cărora elevii sunt puși să probeze ce achiziții au dobândit ca urmare a parcurgerii respectivului capitol; deoarece obiectivul vizat este mai complex și timpul alocat acestei forme este mai extins, în majoritatea cazurilor aceste lucrări de control se efectuează pe parcursul unei ore de curs;

- *Lucrări scrise semestriale* pregătite, de obicei, prin lecții de recapitulare, care pot releva la ce nivel se situează achizițiile elevului la o anumită disciplină la sfârșitul semestrului reprezentând, cum ușor se poate deduce, o modalitate de realizare a evaluării sumative.

Ca și metodele de examinare orală și cele de examinare scrisă prezintă atât avantaje, cât și limite, ceea ce înseamnă că și unele și celelalte trebuie foarte bine cunoscute de către evaluatori.

Dintre avantaje, cele cu relevanță maximă sunt următoarele:

- Înlătură sau diminuează subiectivitatea notării, pentru că lucrările pot fi secretizate, asigurându-se astfel anonimatul celor care le-au elaborat;

- Se evaluează un număr mare de elevi și o cantitate mare din materia care a fost parcursă; subiectele pot fi echilibrate în privința gradului de dificultate, ceea ce înseamnă că

unii elevi nu mai pot fi favorizați pentru că primesc la examinare subiecte cu grad mai mic de dificultate; metodele de examinare scrisă respectă în mai mare măsură ritmurile individuale de lucru ale elevilor, ceea ce înseamnă că fiecare elev își elaborează răspunsurile în timpul care îl caracterizează;

- Ajută elevii introvertiți și pe cei timizi să probeze cu mai mare ușurință calitatea cunoștințelor dobândite.

În concluzie, accentuăm următoarele avantaje ale probelor scrise:

- Eficientizarea procesului de instruire și creșterea gradului de obiectivitate în apreciere;

- Economia de timp în cadrul bugetului alocat relației predare-învățare-evaluare;

- Evaluarea unui număr mare de elevi într-un timp relativ scurt;

- Acoperirea unitară, ca volum și profunzime, asigurată la nivelul evaluării.

Dincolo de aceste avantaje trebuie avute în vedere și unele **limite**, dintre care mai semnificative sunt următoarele:

- Elevii nu pot primi sprijin din partea examinatorului pentru a-și elabora răspunsurile, existând și riscul ca unele lacune în cunoștințe, unele neînțelegeri ale elevilor să nu poată fi remediate;

- Exprimarea în scris este mai constrângătoare pentru că este reglementată de respectarea unor reguli gramaticale, ceea ce înseamnă că elevii vor trebui să depună eforturi atât în redarea cunoștințelor, cât și în realizarea unei forme de prezentare cât mai convingătoare;

- În unele cazuri, elevii nu pot proba profunzimea cunoștințelor dobândite și nici corelarea acestora cu alte tipuri de cunoștințe asimilate, eventual, în alte contexte de instruire;

- Examinările scrise sunt mai costisitoare, pentru că, de multe ori, implică 2-

3 examinatori, cum se întâmplă în cazul unor examene de o importanță deosebită. (Testele naționale sau Examenul de Bacalaureat);

- un alt dezavantaj este relativa întârziere în timp a momentului în care se realizează corectarea unor greșeli sau completarea unor lacune identificate.

C. Probele practice sunt modalități prin intermediul cărora elevii trebuie să demonstreze că pot transpune în practică anumite cunoștințe.

Bibliografie

1] Constantin Cucos, *Pedagogia*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom, 2006, p. 384;

2] Ionescu Miron, Radu Ioan, *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, f.a., p.221;

3] Stoica Adrian, *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, București, Editura ProGnosis, 2001.

COMPETENȚELE DIGITALE – ELEMENTE CHEIE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV EDUCATIV

Prof. înv. preșc. Ioana Roxana MUȘAT
Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu

În contextul pandemiei de Covid , utilizarea calculatorului în procesul educațional a devenit absolut necesară în realizarea procesului didactic. Instruirea asistată de calculator nu prezintă noutății pentru generațiile actuale de elevii. Copii sunt expuși de la vârste fragede la diverse tipuri de activități online cu scop educativ.

Legătura între procesului de învățământ și calculatorul presupune: predarea unor lecții de comunicare de noi cunoștințe, aplicarea, consolidarea, sistematizarea noilor cunoștințe, verificarea automată a unei lecții sau a unui grup de lecții, verificarea automată

a unei discipline școlare sau a unei anumite programe școlare.

Procesul educativ în care erau implicate profesorul și elevul, devine scena a trei actori: educatorul, elevul și calculatorul, care împreună se asigură de succesul demersului didactic. Rolul educatorul se schimbă, el nemaifiind actorul principal care dirijează întregul proces didactic. Putem spune în acest context ca educatorul devine un consultant, un coordonator și un verificator al procesului didactic, el nemaifiind principala sursa de transmitere de cunoștințe.

Ca și mijloc modern de educație, utilizarea sistemelor informatice a câștigat teren datorită virtuților foarte atractive pentru elevi, accesibilității pentru aceștia și facilitării prezentării informațiilor. Calculatorului, ca și mijloc educațional , are marele avantaj de a facilita trecerea de la acumularea pasivă de informații de către copii la învățarea prin descoperire, ei învață să învețe, dezvoltându-și în acest mod abilitățile și strategiile cognitive pe care le vor folosi și adapta în diverse alte situații. Acest fapt aduce o mare flexibilitate în învățare și la stimularea copiilor de a se implica în procesul educațional și de a deveni parteneri ai educatorului în cadrul clasei.

Cu toate acestea calculatorul nu poate înlocui cadrul didactic, care rămâne o prezență activă, vie, în comunicarea cu copii, iar relația aceasta nu poate fi substituită de lecțiile interactive.

În perioada în care au fost închise școlile, măsura pentru a se continua învățarea a fost online-ul.

Învățarea online are avantaje , dar și dezavantaje. Voi enumera câteva din avantajele, observate in perioada școlii online:

- Nu se mai consumă timp și bani pentru drumul spre școală, copiii nu mai fac efort fizic îndelungat și riscant (mai ales în cazul unor copii din mediul rural, din comunități mici, unde se merge la mare distanță la școală, adesea pe jos), nu se mai

face naveta nici mă-car în interiorul localităților (trafic mai redus în orașele aglomerate precum București);

- Se evită condițiile de secol XIX din unele școli (wc afară, săli de clasă neîncălzite);

- Se evită bullyingul, o problemă tot mai intensă în școli și licee;

- Copiii se obișnuiesc mai bine cu tehnologia, descoperă programe utile, totul este mai interactiv (anterior, copiii de vârste mai mici erau obișnuiți mai degrabă cu jocurile pe smartphone și pe tabletă, mai puțin cu programele, browsingul și chiar utilizarea laptopului sau a computerului desktop);

- Se pune mai puțin accent pe teorie și mai mult pe practică;

- Dacă se folosesc resurse adecvate, totul se poate face mai simplu, completând de exemplu în programe care permit chiar evaluarea instant;

- Copiii sunt mai odihniți, pot avea acces la resursele educaționale după un program mai flexibil; – se evită aglomerația din școli, învățarea în schimburi – o problemă în unele școli urbane în special;

- Teoretic, copiii din mediul rural pot avea acces la învățători și profesori mai buni, care altfel nu erau dispuși să facă naveta; de asemenea, au acces în general la resurse mai complexe în mediul online;

- Dacă se realizează programe și alte resurse digitale interactive, avizate de sistemul educațional, acestea pot uniformiza modul de predare;

- Părinții au acces complet la modul în care acționează copilul, la modul de predare și la teme, pot fi la curent cu adevărat cu situația școlară a copilului (acest lucru ar fi și mai puternic dacă s-ar utiliza sisteme de catalog online);

Câteva din dezavantaje evidente ale învățământului online sunt:

- Lipsa accesului la tehnologie pune mari probleme (deficit de dispozitive, dar și

conexiuni suficiente de bune, mai ales în contextul aglomerării rețelelor); este în plan ca Ministerul Educației să cumpere tablete pentru circa 250.000 de copii din medii sociale defavorizate, iar mediul privat (inclusiv ONG) ar putea acționa de asemenea în acest sens, acolo unde este nevoie; dispozitivele de acest gen sunt însă destul de sensibile mai ales la utilizarea de către copii, iar service-ul / înlocuirea va fi o problemă care va afecta procesul cursiv de educație în mediile defavorizate (să nu uităm că există și gospodării fără curent electric în mediul rural);

- Lipsa posibilității notării adecvate, lipsa posibilității testării eficiente – acasă există acces la toate resursele, online și offline, pentru copiat, nu ca la examene unde sisteme de copiere erau adesea descoperite și unde se căutau dispozitive mai elaborate gen căști de copiat și alte asemenea;

- Mulți profesori au abilități limitate în utilizarea platformelor online de tip Zoom, iar „școlarizarea” acestora se face de obicei pe cont propriu, un proces lent și care depinde de fiecare;

- Lipsa spațiilor potrivite pentru învățat online în unele locuințe mici, mai ales unde sunt mai mulți copii în familie și în special în mediul rural, în familii foarte sărace;

- Lipsa concentrării la lecții online, în condițiile în care copiii nu sunt supravegheați permanent de profesor, iar la lecțiile live pot opri camera sau / și microfonul de pe dispozitivul pe care îl folosesc

- Mai multă presiune pe elev, care trebuie să depună de fapt mai mult efort decât era obișnuit la școală, unde primea totul pasiv: copilul este obligat adesea să studieze și să descopere singur, ceea ce pentru mulți elevi este extrem de dificil;

- Presiune pe părinți în special în cazul claselor 1-8, care trebuie să-și ajute copiii și la partea de tehnologie (dacă se pricep!), și la partea efectivă de realizat teme (din nou, dacă se pricep, iar majoritatea nu!);

– Se interacționează mai greu între copil și profesor, mai ales dacă elevul are dificultăți în a înțelege ceva;

– Copiii interacționează mai puțin între ei, distanțarea socială afectează relațiile lor sociale și aptitudinile de socializare; copiii comunica mai greu și sunt și mai dependenți de tehnologie și de mediul online, o problemă majoră a vremurilor actuale.

Învățarea asistată de instrumente digitale impune o regândire și o restructurare a procesului educativ, o intensificare a cercetărilor privind psihologia cognitive.

În concluzie putem spune că, pentru a realiza un învățământ de calitate și pentru a obține cele mai bune rezultate trebuie să folosim atât metodele clasice de predare, învățare, evaluare cât și metodele moderne!

Însă putem afirma cu încredere: Calculatoarele nu sunt magice, profesorii sunt!

Bibliografie

1] Adrian Adăscăliței, *Proiectarea Instruirii utilizând Sisteme Informatice Multimedia* –curs;

2] Daniela Vlădoiu, *Instruire asistată de calculator*, Ministerul Educației și Cercetării,2005;

3] Mădălina Duminică, *Calculatoarele nu sunt magice. Educatorii sunt!*, Școala Bucovineană – anul XI, nr.4/2008.

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ. EDUCAȚIE DIFERENȚIATĂ

Prof. Oana-Elena STAN

Școala Gimnazială Nr.13, RâmnicuVâlcea

Abordarea diferențelor individuale de învățare la copii

Zilnic, la clasă, cadrele didactice trebuie să organizeze predarea-învățarea pentru copii diferiți din punct de vedere al abilităților, ritmurilor și stilurilor de învățare pentru a asigura succesul învățării.

Diferențele individuale între copiii din aceeași clasă se manifestă și din punct de vedere al sexului, originii sociale și mediul cultural din care provin.

Diferențele pe plan psihologic se referă la diferitele componente ale personalității și structurile de personalitate.

1.Inteligența- este una din variabilele care se află la temeiul diferențelor individuale de învățare între copii.

2.Stilurile de învățare, numite și stiluri cognitive, reprezintă caracteristici cognitive, afective și general psihice care indică modurile în care persoanele care învață, percep, interacționează cu și răspund de mediul de învățare.

Cercetările asupra inteligenței au cunoscut trei mari modalități de abordare:

Strategii de abordare a dificultăților de învățare la clasă

Individualizarea procesului didactic

În literatura de specialitate, sunt prezentate două dimensiuni centrale pentru a trata problema dificultăților de învățare la nivelul clasei de elevi:

Individualizarea predării învățării;

Adaptarea curriculară.

DIFERENȚIEREA NU ÎNSEAMNĂ

SĂ PROPUI OBIECTIVE DIFERITE, CI SĂ GĂSEȘTI RESURSE PEDAGOGICE PENTRU A ATINGE ACELEAȘI OBIECTIVE, CU TOȚI ELEVII, PRIN CĂI DIFERITE.

A diferența între elevi devine o altă formă de abordare, care este tratată variat de autorii din literatura de specialitate. Principala problemă care apare în diferențierea cât mai eficientă la nivelul clasei este echilibrarea raportului între *competiție și cooperare*. Este clar însă că diferențierea nu este eficientă pentru a atinge nevoile particulare ale unui elev anume.

A INDIVIDUALIZA actul didactic se referă la a trata individual, conform cu particularitățile, caracteristicile generale și individuale și a adecva măsurile pedagogice cu precădere la nivelul acțiunii pedagogice, adică în cadrul procesului de predare - învățare. Din individualizare se naște un nou termen: PERSONALIZAREA care se referă la adecvarea activității la un anumit individ, persoană sau grup.

Prin individualizare în activitatea didactică adresăm sarcini individualizate, personalizate unui grup sau unei persoane care învață. *Aceasta presupune să planificăm, organizăm, derulăm activitatea și să evaluăm pornind de la particularități, trăsături de grup și personale.*

Profesorul are nevoie de metode și tehnici de predare-învățare variate, care să sprijine facilitarea acoperirii nevoilor de învățare și obținerea rezultatelor proiectate. Pentru implementarea efectivă a acestui proces, Jean Collicott (1991) propune ca profesorul:

- Să ia în considerare experiența individuală, stilurile de învățare și preferințele elevilor;
- Să dezvolte întrebări, precum și tipuri de activități care se adresează unor niveluri diferite de abilități;
- Să ofere oportunități pentru

participare la niveluri diferite, ca individual, în perechi sau activități în grupuri mici;

- Să dea elevilor posibilitatea de a alege metodele folosite pentru a culege, prelucra și sintetiza informația
- Să accepte că metodele individuale sunt de aceeași valoare cu celelalte;
- Să evalueze elevii pe bază de obiective individuale de progres;

Bibliografie:

1] Dan Potolea, Ioan Neacșu, Romița B. Iucu, Ion-Ovidiu Pânișoară (coord.), *Pregătirea psihopedagogică*, manual pentru definitivat și gradul didactic II, Editura Polirom, Iași, 2008

2] Revista *Analele Universității "Constantin Brâncuși" din Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației*, Nr. 3/2010

3] Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București 2003

PROFESIONALIZAREA PENTRU CARIERA DIDACTICĂ

Prof. Elvira STANCIU

Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu
Drăgășani

„Meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorează, care te disperează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrată și plină de farmec.” (apud A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade, *Contribuții la orientarea școlară și profesională*, p. 135).

O societate cu o cultură și civilizație

recunoscute că se formează și se dezvoltă printr-o educație sănătoasă. O educație de calitate este realizată însă de profesori buni, bine pregătiți pentru o astfel de meserie. Este și motivul pentru care considerăm că printre direcțiile esențiale ale reformei sistemului educațional din țara noastră trebuie să se situeze cel puțin două în prim plan: (re)valorizarea meseriei de profesor în raport cu importanța ei socială; îmbunătățirea pregătirii (inițiale și continue) a profesorilor, în raport cu anumite standarde de formare. Soluția pentru îmbunătățirea profesionalizării didactice și pentru asigurarea pregătirii de calitate constă, în primul rând, în reconsiderarea statutului D.P.P.D.-urilor, adevărate laboratoare de instruire și formare a viitorilor profesioniști pentru cariera didactică. E. Păun (2002) consideră că profesionalizarea didactică este „un proces de formare a 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”.

Activitatea fundamentală – educația – ia naștere din nevoia intrinsecă a ființei umane de a-și conserva și perpetua valorile și de a le transmite mai departe tinerei generații. În toate timpurile, omul a simțit nevoia de a-și crea un univers valoric pe care l-a preluat de la înaintași și l-a transmis urmașilor, mai întâi prin imitație, adăugând creativ propriile valori. Această nevoie s-a resimțit continuu și a trebuit să fie satisfăcută, astfel încât, în prezent, provocările lumii contemporane impun o organizare cât mai riguroasă a acestei activități umane fundamentale care să fie gestionată de o știință de sine stătătoare – pedagogia.

Cercetarea pedagogică este acel demers strategic desfășurat cu scopul surprinderii unor relații între componentele acțiunii educaționale și a elaborării, pe această bază, a unor soluții ale problemelor pe care le ridică logica internă a desfășurării lui. Cercetarea pedagogică este un tip aparte de cercetare științifică, urmărind

înțelegerea, interpretarea, analiza, descrierea, dezvoltarea educației și a problemelor sale. Importanța cercetării pedagogice rezultă din necesitatea reinnoirii continue a sistemului și procesului de învățământ, în vederea eficientizării acțiunii educative. Reformele educaționale se bazează pe studii de caz și pe cercetări prealabile înainte de implementarea unor soluții practice. Cercetările pedagogice pot fi întreprinse atât de specialiști în domeniu, cât și de cadrele didactice care doresc să testeze anumite variabile să probeze validitatea unor ipoteze ameliorative.

Bibliografie

- 1] Allport, Structura și dezvoltarea personalității, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- 2] Birch, A., *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică București, 2000;
- 3] Bîrzea, C., *Arta și știința educației* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995
- 4] Bocoș, M., *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Casa Cărții de Știință, ClujNapoca.

EDUCAȚIA BAZATĂ PE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ

Prof. înv. preșc. Florentina-Mihaela STANI
Grădinița cu Program Prelungit Nord 1,
Râmnicu Vâlcea

Inteligența emoțională se referă la abilitățile în baza cărora, un individ poate discrimina și monitoriza emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și la capacitatea acestuia de a utiliza informațiile deținute pentru a-și ghida propria gândire și acțiune (Salovey & Mayer, 1990).

O altă definiție, mai recentă, a fost dată de Daniel Goleman (1995).

Conform acestuia, inteligența emoțională desemnează o capacitate de control și autocontrol al stresului și emoțiilor negative;

o meta-abilitate, care determină și influențează modul și eficiența cu care ne putem folosi celelalte capacități și abilități pe care le posedăm, inclusiv inteligența educațională.

Educația bazată pe inteligența emoțională nu este o abordare în termeni de calcule.

Metodele detaliate, pas cu pas pot arăta bine pe hârtie și sună atrăgător atunci când îi auzim pe autori și pe experți vorbind despre ele. Dar aceste metode funcționează rareori în școală.

La fel ca majoritatea lucrurilor care dau un sens vieții noastre și ne aduc satisfacție, educația este un proces extrem de complex și de profund.

Educația bazată pe inteligența emoțională pornește de la faptul că totalitatea acțiunilor noastre ne permite să creăm un echilibru mai sănătos în relațiile cu copiii prin accentuarea importanței sentimentelor și prin controlul emoțiilor.

Acțiunile noastre trebuie să pună accent pe importanța sentimentelor și să ne ajută să ne ținem sub control emoțiile, în loc să acționăm impulsiv sau să ne lăsăm copleșiți de sentimente. Pentru unii copii, viața este dură și nesigură; pentru alții, este plină de tensiune.

În ambele cazuri, a-și pierde controlul poate însemna pierderea unor drepturi, pierderea unor activități extrașcolare sau de îndrumare. Copiii au nevoie de un mediu pozitiv, care le oferă numeroase oportunități.

Inteligența emoțională ține de conștientizarea propriilor emoții, stăpânirea acestor emoții (prin controlarea cauzelor generatoare), motivația interioară de a evolua, dublată de inițiativă, optimism și dăruire, empatie (capacitatea de a înțelege emoțiile și sentimentele altora) și, nu în ultimul rând, de aptitudinile sociale, adică de capacitatea de a stabili relații pozitive, de a coopera și colabora cu ceilalți, de a rezolva conflicte, de a capta atenția.

Capacitatea de a recunoaște și de a face față emoțiilor duce la performanțe mai mari la

școală, în muncă și în relațiile interumane.

Ce înseamnă inteligența emoțională?

Inteligența emoțională este un alt mod de a fi inteligent: inteligența inimii.

Înseamnă:

- Să cunoști emoțiile, să le recunoști
- Să poți să te pui în pielea celui alt
- Să știi să iei decizii;
- Să-ți asumi responsabilitatea pentru

ceea ce faci;

- Să fii motivat; să știi să comunici cu ceilalți pentru a avea relații armonioase

De ce au copiii nevoie de inteligența emoțională?

Copiii au nevoie de inteligența emoțională:

- Pentru a reuși în viață;
- Pentru a avea încredere în ei, în abilitățile lor;
- Pentru a se cunoaște mai bine și pentru a-i cunoaște și pe ceilalți;

– Pentru a-și transforma emoțiile negative, pentru a ști să se manifeste în siguranță atunci când se simt furioși, supărați, îngrijorați, obosiți, triști.

Aptitudinile cheie ale inteligenței emoționale sunt:

• **Cunoașterea emoțiilor**- capacitatea de a recunoaște sentimentele atunci când apar și de a nu le elimina dacă nu ne convin: "Sunt furios/ furioasă!" în loc să-mi "înghit" furia sau să iau un calmant.

• **Gestionarea emoțiilor**- capacitatea de a aborda emoțiile neplăcute, după ce le-am acceptat că le simțim. "Îmi ocup timpul cu o activitate care mă face să mă simt bine".

• **Automotivarea**- emoțiile ne fac mai puternici sau mai neputincioși. "Să-mi dezvolt o formă de autocontrol emoțional"

• **Recunoașterea emoțiilor** - să-mi detectez cu mai multă precizie emoțiile și să-mi construiesc propriul "sistem de lucru" cu ele.

De când se poate începe educația inteligenței emoționale?

Unii copii sunt mai inteligenți emoțional decât alții. Inteligența emoțională se poate învăța, exersa de timpuriu, chiar din primul an de viață.

Perioada preșcolară este esențială, deoarece atunci învață copiii vocabularul emoțiilor, asocierea dintre emoții și contextele de viață, exprimarea facială a emoțiilor (de pildă, învață să decodifice o frunte încruntată ca fiind semn de îngrijorare sau supărare, un zâmbet ca semn al bucuriei etc.), modalități de reacție la emoțiile celor din jur.

La vârsta de 6 ani termenii utilizați pentru descrierea emoțiilor cresc în diversitate și cantitate.

Copiii devin capabili să poarte discuții cu alții despre emoțiile lor interne sau pot să asculte ce spun ceilalți despre emoțiile lor.

Multe cadre didactice nu sunt familiarizate cu noile metode interactive pe care învățarea comportamentelor pozitive socio-emoționale, le cer. Ele se tem că aceste metode vor duce la dezordine, pierderea controlului clasei.

Educația și chestiunile legate de școală sunt esența vieții de familie în anii în care copii noștri traversează o perioadă critică și pe care îi petrecem împreună cu ei odată ce au trecut de vârsta primei copilării. Pot fi perioade de tristețe, tensiuni și dispute, sau de fericire, dezvoltare și afecțiune.

În realitate e sigur că toți copiii trec prin diverse probleme, provocarea cadrelor didactice și a părinților este de a le echilibra cu lucruri bune. Aceasta depinde de cât suntem noi dispuși să vorbim cu copiii într-un mod care-i ajută să-și exerseze aptitudinile inteligenței emoționale. În acest fel, vom avea parte de mai puține cazuri de „suprastimulare emoțională” și de o mult mai mare înțelegere a sentimentelor copiilor.

Învățând să comunicăm cu copiii, ne vom bucura împreună cu familiile acestora de o inteligență emoțională armonios dezvoltată.

„Devenind mai echilibrați emoțional, va crește și siguranța lor și încrederea în sine,

curiozitatea lor își va găsi căi firești de exteriorizare, vor învăța cum să-și câștige independența și autenticitatea în gândire și comportament, își vor dezvolta capacitatea de a face alegeri responsabile.” (Daniel Goleman).

Câteva metode pentru dezvoltarea abilităților emoționale:

– Asigură-i un mediu sigur și echilibrat;

– Zâmbește-I;

– Învăță-l să-și conștientizeze și să-și exprime emoțiile; arată empatie când copilul este supărat: „Ce s-a întâmplat? Ești supărat pentru că Robert nu se joacă cu tine?”, „Poate nu-i place să se joace cu mingea, propune-i să vă jucați împreună altceva”;

– Explică-i de ce spui „nu”, în loc de doar „nu”;

– Laudă-l pentru un comportament pozitiv și încurajează efortul;

– Explică-i când și cum acțiunile sale îi afectează pe alții.

Cum arată un copil inteligent emoțional?

Copilul inteligent din punct de vedere emoțional:

– Este conștient de emoțiile sale și vorbește liber despre ele;

– Recunoaște emoțiile celor din jurul său;

– Comunică ușor despre ceea ce îl interesează sau îl preocupă;

– Știe să spună nu fără să îi rănească pe ceilalți;

– Are un bun management al emoțiilor negative;

– Are comportamente rezonabile chiar și atunci când lucrurile nu merg așa cum și-ar dori și nu abandonează o activitate, nici atunci când devine dificilă;

– Are bine dezvoltat sistemul motivațional – de pildă, nu face unele activități doar pentru că i-au fost cerute să le facă sau doar ca este supravegheat, ci le face pentru că

a înțeles că sunt utile pentru propria dezvoltare și îi oferă beneficii;

– Este sigur pe el în majoritatea situațiilor, iar atunci când simte că nu se descurcă, cere ajutorul;

– Se adaptează rapid la situații/persoane noi;

– Nu îi este teamă să pună întrebări sau să își afirme preferințele;

– Are prieteni cu care se relaxează dar de la care deopotrivă învață modele noi de comportament.

Concluzii:

Sistemul educațional pune în mod tradițional accentul pe cele trei activități fundamentale - scris, citit, socotit- toate caracteristice emisferei stângi (dominată de raționalitate), excluzând aproape educarea facultăților emisferei drepte care este sediul imaginației, orientării spațiale, decodării muzicii, culorii, ritmului, creativității (dominanta sa fiind intuiția).

Pentru ca acești copii să nu aibă probleme emoționale în viitor, școala trebuie să găsească mereu noi posibilități, noi metode și resurse de a le dezvolta capacitățile, în special inteligența emoțională- cea mai valoroasă achiziție pe care se pot baza oricând în viitor.

Bibliografie

1] Daniel Goleman, *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București, 2001

2] Mihaela Roco, *Creativitatea și inteligența emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2001

3] Cecilia Sas (coord.), *Cunoașterea și dezvoltarea competenței emoționale*, Editura Universității din Oradea, 2010

4] Jeanne Segal, *Dezvoltarea inteligenței emoționale*, Editura Teora, 2000

PARTICULARITĂȚILE METODOLOGIEI DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. înv. primar Adela STOIAN
Școala Gimnazială *I. Gh. Duca* Râmnicu
Vâlcea

Metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedeele utilizate în procesul de învățământ. Ea analizează, în același timp, natura, funcțiile și clasificarea metodelor de învățământ. Metodologia sprijină cadrul didactic să-și aleagă metodele cele mai adecvate în vederea valorificării potențialului elevilor și atingerii obiectivelor instructiv-educative, prevăzute în programele școlare ale fiecărui obiect de studiu.

Metoda se definește drept un traseu de urmat în vederea atingerii obiectivelor educaționale dinainte stabilite (transmiterea de cunoștințe, formarea de priceperi și deprinderi etc.). Metoda este traseul parcurs de profesor pentru a ajuta elevii să găsească ei înșiși o cale proprie de parcurs în vederea (re)descoperirii unor noi adevăruri.

Procedeul didactic este o parte componentă a metodei, o tehnică mai limitată de acțiune, un element de sprijin sau un mod concret de valorificare a metodei. Raportul dintre metodă și procedeu didactic este dialectic, de complementaritate: Exemple: Într-o lecție în care predomină expunerea profesorului, efectuarea unui experiment poate interveni ca procedeu demonstrativ. Dacă metoda folosită este demonstrația, putem include ca procedeu explicația. Demonstrarea unui fenomen, prezentarea unei planșe, a unui tablou etc. pot constitui un simplu procedeu în cadrul metodei povestirii, explicației, descrierii sau conversației euristice. Dar și invers, explicația poate deveni un procedeu în cazul demonstrației unui fenomen.

Metoda activ-participativă: se cunoaște că învățarea este un act personal care cere o

participare personală. De aici reiese ideea că o învățare eficientă depinde de gradul de implicare, de angajare a celui care învață în actul învățării. În acest mod, ceea ce definește metodele activ-participative este tocmai capacitatea acestora de stimulare a participării active și depline, fizice și psihice, individuale și colective a elevilor la procesul învățării. Sunt considerate activ-participative toate acele metode care sunt capabile: să mobilizeze energiile elevului; să-i concentreze atenția; să-l facă să urmărească cu interes și curiozitate lecția; să-i câștige adeziunea logică și afectivă față de cele nou-învățate; să-i pună în joc imaginația, înțelegerea, puterea de anticipare, memoria etc. Metodele activ-participative pun mai mult accentul pe cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, pe manipularea, în plan manual și mintal, a obiectelor, acțiunilor etc. Metodele activ-participative sunt și metode de interacțiune colectivă; ele atrag elevii în discuții colective, facilitează schimbul spontan de informații și idei, de impresii și păreri. Metodele activ-participative au un caracter solicitant; ele pun în acțiune forțele intelectuale ale elevului, gândirea, imaginația, memoria și voință acestuia. Prin această trăsătură, aceste metode fac din procesul de învățământ un amplu și veritabil exercițiu al capacităților intelectuale și fizice.

Alături de metodologia didactică, un rol esențial în realizarea unei activități didactice îl au mijloacele de învățământ și formele de organizare a activității didactice cu elevii. Mijlocul de învățământ este un instrument material (de exemplu: dispozitive diverse, aparate (calculator, videoproiector, înregistrări audio și video) și forme diverse de prezentare a obiectelor: planșe, mulaje, desene, hărți, fișe de lucru, cărți, atlase, culegeri, materiale în formă naturală (plante, minerale, roci, fotografii etc.), utilizat în procesul de învățământ pentru a facilita transmiterea cunoștințelor, formarea deprinderilor, învățarea și autoînvățarea, evaluarea achizițiilor și valorizarea aplicațiilor practice

în procesul didactic.

Proceduri de organizare a activității didactice: în conceperea lecției, profesorul este influențat de diferite modele de instruire, ceea ce face ca aceasta să poată fi organizată: *frontal*, cu întreaga clasă și predomină activitatea de predare; *pe grupe mici de elevi* (4-6) și permite diferențierea sarcinilor de învățare; *individual*, prin activități independente.

Strategia didactică: un rol important în reușita lecției îl are modul în care profesorul știe să combine toate resursele procedurale, respectiv, metode, procedee, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității didactice, în vederea realizării obiectivelor propuse. Altfel spus, profesorul este cel care își creează propria strategie didactică. Strategia didactică este expresia unității și interdependenței metodelor didactice a procedurilor, a mijloacelor de învățământ și a modurilor de organizare a învățării (frontal, pe grupe sau individual). Modul în care învățătorul reușește să aleagă, să combine și să organizeze (într-o ordine cronologică) ansamblul de metode, materiale, mijloace și forme de organizare a activității didactice în vederea atingerii anumitor obiective, definește ceea ce se cheamă strategia didactică. Într-o situație de instruire (situații de predare și învățare), aceste metode, materiale, mijloace și forme de organizare se folosesc ca resurse procedurale interdependente ce acționează și se susțin reciproc.

Tipuri de strategii didactice

În activitatea didactică, învățătorul folosește mai multe tipuri de strategii, după următoarea clasificare:

Conform evoluției gândirii elevilor

- *Strategii inductive* – care conduc elevul de la analiza faptelor concrete la elaborarea noțiunilor, definițiilor etc., de la particular la general;

- *Strategii deductive* – care conduc elevul pe un traseu invers, de la definiție la concretizări sau exemplificări, de la noțiune la

exemplul concret, de la general la particular;

- *Strategii mixte* – inductiv-deductive și deductiv-inductive;

- *Strategii analogice* – predarea și învățarea se desfășoară cu ajutorul modelelor.

Exemple:

Predarea noțiunii de substantiv o putem face:

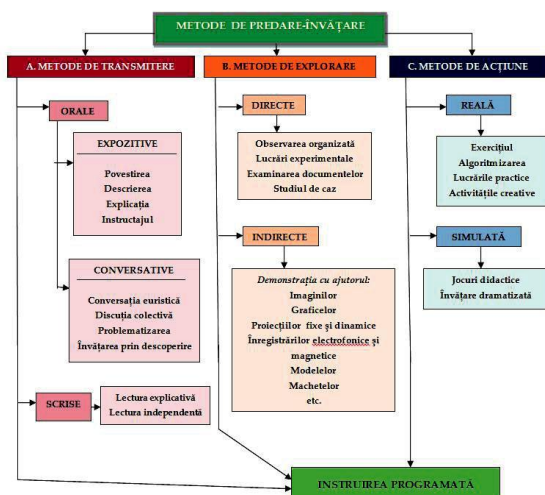
- Inductiv, pornind de la cuvinte ca părți de vorbire ce exprimă nume de ființe, lucruri sau fenomene ale naturii, după care se formulează definiția substantivului.

- Deductiv, pornind de la definiția substantivului, după care urmează exemplificările cu cuvinte nume de ființe lucruri, fenomene ale naturii.

Predarea noțiunii de text o putem face:

- Inductiv: se scriu mai multe propoziții despre o temă oarecare. Aceste enunțuri luate împreună au un înțeles. Formularea definiției textului: Grupul de enunțuri care au împreună un înțeles se numește text.

- Deductiv: se formulează definiția textului, după care se analizează înțelesul fiecărui enunț și sensul întregului grup de enunțuri care este un text.



După gradul de dirijare/ nondirijare a învățării

- *Strategii algoritmice* (de învățare riguros dirijată): prescriu pas cu pas, cu mare rigurozitate acțiunile și operațiile predării-învățării, comportamentele învățătorului și ale

elevilor; impun o dirijare foarte strictă a învățării, ca de exemplu, algoritmi didactici (algoritmul didactic al rezolvării de probleme, algoritmul didactic al analizei gramaticale, algoritmul didactic al formulării planului de idei al unui text narativ ...). Metode specifice: algoritmizarea, exercițiul, lectura explicativă, instruirea programată.

- *Strategii semialgoritmice* – de învățare semidirijată.

- *Strategii euristice, nealgoritmice* (de învățare minim dirijată). Nu prescriu dinainte desfășurarea procesului de predare-învățare; sunt bazate pe învățarea prin cercetare și descoperire; asigură învățarea independentă și creatoare.

Metode specifice: conversația euristică, problematizarea, învățarea prin descoperire, lucrări experimentale.

Practic, nu există strategii strict euristice sau pur algoritmice, ci strategii mixte (algoritmico-euristice; euristico-algoritmice), în care elementele de dirijare și independența se îmbină în proporții diferite.

Întreaga abordare în jurul problematicii metodologiei didactice în învățământul primar scoate încă o dată în evidență complexitatea și multidimensionalitatea acestora în practica pedagogică.

Bibliografie

1] Ionuț Erdeli, ș.a. *Ghid de practică pedagogică pentru învățământul preșcolar, primar și special*;

2] Pălășan, T., Voinea, M. *Ghid pentru practica pedagogică*. Brașov: Universitatea Transilvania Brașov, 2012

ACTIVITĂȚI DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Prof. Mirela Andreea SAMOILĂ

Școala Gimnazială *Anton Pann*, Râmnicu-Vâlcea

Activitățile de practică pedagogică au rolul de a-i face pe viitorii absolvenți mult mai bine pregătiți pentru dificilul moment al trecerii de la viața de student la cea de angajat al sistemului de învățământ, oferindu-le ocazia de a experimenta din plin tot ceea ce înseamnă aspectele formale și informale ale muncii de la catedră sau inevitabila componentă birocratică a meseriei de profesor.

Practica pedagogică oferă fiecărui student ocazia de își exersa abilitățile pedagogice nu simulat, în fața unor colegi, ci chiar în fața elevilor, având șansa de a experimenta și de a își corecta nu doar modul de predare, ci chiar modul de relaționare cu aceștia. În plus, nu sunt chiar rare ocaziile în care unii dintre absolvenții noștri ajung să obțină posturi de titular sau de suplinitor tocmai în unitățile în care și-au desfășurat activitățile de practică, iar faptul că revin într-un loc familiar și că au parte de sprijinul unor persoane care îi cunosc deja se dovedește de cele mai multe ori de neprețuit.

Cu scopul de a releva ideea fundamentală a *practicii pedagogice* în cadrul formării viitorului cadru didactic vom porni în realizarea acestui referat de la ceea ce spunea marele filozof Confucius „Ce ascult, uit. Ce văd, îmi amintesc. Ce practic, știu să fac“.

În țara noastră, sistemul de pregătire practică a viitoarelor cadre didactice este organizat simultan cu dobândirea componentei teoretice. Un rol important în realizarea eficientă a practicii pedagogice îl joacă, pe lângă noțiunile practice și teoretice din domeniu, și colaborarea dintre toți factorii implicați în organizarea și desfășurarea acesteia și anume: educatorii,

învățătorii, metodicienii, mentorii, tutorii și coordonatorii de practică și nu în ultimul rând profesorii de pedagogie, psihologie și didacticienii.

Din punct de vedere al tipurilor de practică pedagogică parcurse la nivelul specializării Pedagogia învățământului preșcolar acestea pot fi: *practica pedagogică observativă* sau de sensibilizare profesională și *practica pedagogică curentă*.

Practica pedagogică observativă (sau de sensibilizare profesională) Este specifică începuturilor de studii pentru profesia didactică de educatoare. Acest tip de practică are drept scop familiarizarea studenților cu elementele specifice a mediului școlar (grădinița) dar și cu modul specific de organizare a procesului de învățământ din grădiniță, strategiile și stilurile de instruire pe care mentorii de practică le utilizează în îndeplinirea atribuțiilor la grupă.

Practica pedagogică curentă (sau efectorie/ activă/ de predare) Este specifică anilor II și III de studii pentru profesia didactică de educatoare. Acest tip de practică are drept scop exersarea și asumarea efectivă de către student a rolurilor ce țin de activitatea de predare la grupă, a unor acțiuni și operații componente ale procesului instructiv-educativ și conduce la formarea și structurarea deprinderilor specifice profesiei didactice pentru nivelul de învățământ preșcolar.

Forme de organizare a activității instructiv-educative în învățământul preșcolar

Când alegem forma de organizare a unei activități, este necesar să luăm în considerare o serie de criterii: posibilitățile copiilor, interesele, preocupările de moment ale copiilor, gradul de angajare al acestora în activitate. Antrenarea acestora într-un număr cât mai divers de activități va asigura dezvoltarea lor multilaterală. Se va ține seama însă că nu se realizează o integrare în toate formele de activitate din partea copiilor

încă de la început. De aceea, recomandăm abordarea gradată a acestora. Una dintre formele cele mai frecvent utilizate în grădiniță este **jocul** cu toate formele sale. De altfel, jocul reprezintă forma fundamentală de activitate la vârsta preșcolară. În funcție de natura activității antrenate în joc avem: jocul de creație și jocul cu reguli, care au la rândul lor variante specifice (Glava & Glava, 2003).

Jocul de creație

Această categorie de activități include jocurile în care tema, subiectul și regulile jocului sunt alese de copii. Ele redau aspecte ale realității fizice și sociale, impresii acumulate de copii în urma unor experiențe directe sau imaginare ale acestora.

Jocurile de creație integrează jocuri ca: - *jocuri de construcții și jocuri de creație prin rol*, care la rândul lor se pot clasifica în *jocuri cu subiecte alese din viața cotidiană* („Familia”, „La magazinul cu jucării”) și *jocuri cu subiecte din basme și povești* („Scufița Roșie”, „Albă ca zăpada și cei șapte pitici”).

a. Jocul de construcții. Atitudinea creatoare în jocul de construcții se manifestă în activitatea de utilizare a unei varietăți de materiale pentru configurarea unor reproduceri aproximative sau fidele, ale unor obiecte reale. În activitățile organizate sau libere, jocul de construcții poate lua forma elaborării unei construcții originale, a reconstituirii unui model prezentat anterior sau a construcției după model. În primii ani ai preșcolarității, copilul se concentrează asupra obiectului construit căruia îi acordă o semnificație pe parcursul construcției sau ulterior. Pe măsura înaintării în vârstă, însă, preșcolarul tinde să acorde importanță sporită semnificației construcției, care este stabilită la începutul acțiunii și este considerată treptat mai importantă decât aceasta (Glava & Glava, 2003).

b. Jocul de creație prin rol. „Rolul

oglindește o mare diversitate de conduite umane în care se vedește o atenție deosebită față de unele caracteristici mai pregnant privind meseriile și profesiile pe care copiii le redau în joc. Rolul constituie modelul pe care copilul și-l selecționează pentru a-l reproduce într-un anumit joc. Importanța rolului în constituirea subiectului este de necontestat. De multe ori, însăși tema jocului se suprapune peste unul din rolurile principale din joc” (Taiban, 1970, pg. 104).

Jocul cu reguli

Jocul cu reguli se constituie începând cu perioada preșcolarității și se desăvârșește în perioada școlară mică. Fie că sunt inventate, fie că sunt adaptate de participanții la joc, formulate de educator sau impuse prin tradiție sau normele morale, regulile jocului sunt convenții cu privire la modul în care vor proceda și vor interacționa social pe parcursul activității. Prin interiorizare, unele „reguli” tind să devină principii de conduită și în viața reală (Glava & Glava, 2003).

Jocul de mișcare

Jocurile de mișcare sunt strâns legate de dinamismului specific copilăriei și sunt practicate cu aceeași plăcere la toate vârstele. În general aceste jocuri se bazează pe respectarea unui set de reguli prestabilite și performarea unor mișcări specifice (Ex. „Lupul și oile”, „Rațele și vânătorii”, „Șoarecele și pisica”, „Broaștele și Barza” etc.). De asemenea, jocurile de mișcare exercită un rol important formativ în planul dezvoltării psihofizice a preșcolarilor. Impunând respectarea unor reguli de mișcare, ele ajută la coordonarea mișcărilor generale și fine și contribuie, în plus la conturarea unui comportament de joc bazat pe corectitudine și perseverență. Copilul învață să își subordoneze tendințele, interesele și trăirile proprii intereselor de grup, fixate prin regulile jocului, ceea ce implică exersarea stăpânirii de sine, a altruismului și spiritului de echipă (Glava & Glava, 2003).

Jocurile hazlii

Au multă tangență cu jocurile de mișcare, deși în unele cazuri tocmai mișcarea este cea care lipsește. Totuși există destule manuale și metodici care le consideră o variantă a jocurilor de mișcare. În același timp, jocurile hazlii se aseamănă, din punct de vedere al conținutului, cu jocurile didactice, prin problema pe care o pun copiilor spre rezolvare. Jocurile hazlii sunt jocuri cu reguli și au o funcție recreativă dominantă. Ele antrenează spiritul de observație, atenția și au ca rezultat imediat destinderea copiilor. Elementele de bază prin care se realizează atmosfera de joc sunt fie ghicirea, fie surpriza, fie întrecerea (Taiban, 1970).

Jocul didactic

Jocul didactic este o formă de activitate care îmbină în mod armonios sarcinile instructive, cu latura distractivă. Ele realizează în practică, dezideratul învățării prin joc, prin organizarea unor activități special create de adulți în acest scop.

Valoarea practică a jocului didactic constă în faptul că în desfășurarea lui, copilul are ocazia să-și aplice cunoștințele dobândite în diferite activități, să își exerseze priceperile și deprinderile în cadrul unei activități plăcute (Glava & Glava, 2003). Fiind o activitate care asigură trecerea de la joc la învățare, este obligatoriu ca în proiectul didactic să fie precizate următoarele elemente: sarcina didactică, regulile jocului și elementele de joc.

Tipuri de activități desfășurate cu preșcolarii

Conform Curriculumului pentru învățământul preșcolar (2008), în grădiniță sunt organizate următoarele categorii de activități de învățare:

Jocurile și activitățile didactice alese sunt cele pe care copiii și le aleg și care au rol în socializare și dobândirea unor informații din domeniul mediului înconjurător, matematicii, limbajului etc. Ele se desfășoară pe

grupuri mici, în perechi sau chiar individual. În grădinițele cu program prelungit, există trei categorii de astfel de activități: etapa I (înainte de începerea activităților pe domenii experiențiale), etapa a III - a (după activitățile pe domenii experiențiale) și etapa a IV-a (activitățile dintre perioada de relaxare/somn și plecarea copiilor acasă).

Activitățile pe domenii experiențiale sunt activitățile integrate sau activitățile pe discipline desfășurate cu preșcolarii în funcție de temele mari propuse de curriculum și de nivelul de vârstă al acestora. Cadrul didactic poate planifica activități de sine stătătoare sau activități integrate (se îmbină în mod armonios cunoștințele din cadrul mai multor discipline pe durata unei zile).

Activități de dezvoltare personală includ rutinele (activități reper după care se desfășoară întreaga activitate a zilei; ele cuprind: sosirea copilului, întâlnirea de dimineață, micul dejun, igiena, masa de prânz, somnul, gustarea și plecarea), tranzițiile (realizează trecerea de la momentele de rutină la alte tipuri de activități de învățare, de la o activitate la alta), activitățile opționale și activitățile desfășurate în perioada după-amiezii (activități recuperatorii, activități recreative). Pentru o vizualizare a nu- mărului acestora, recomandăm studiului planului de învățământ.

Stagiul de practică pedagogică pregătește studentul pentru viitoarea carieră didactică, acesta dobândind atât reperi teoretice cât și practice. Studenții dobândesc încredere în sine în urma stagiului de practică pedagogică și devin pregătiți să facă față acestei meserii nobile, cea a cadrului didactic.

Bibliografie

1] Popa, C., Sas, C., *Practica pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice pentru studenți și mentori*,

Editura Imprimeriei de Vest, Oradea.

2] Popa, C., *Ghidul studentului IFR pentru practica pedagogică în învățământul preșcolar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2015,

MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE

**Prof. înv. primar Mariana Liliana
ȘERBAN**

Școala Gimnazială *Take Ionescu* Râmnicu
Vâlcea

Activitatea extrașcolară, prin structură și conținut specific, este firesc complementară activității de învățare realizată în sala de clasă. Acest gen de activitate are o deosebită influență formativă asupra copiilor, în toate formele ei de organizare: plimbări, excursii, vizite, concursuri, spectacole, programe artistice etc, deoarece îi antrenează pe copii în activitatea de învățare, îi apropie de școală, îi determină să o îndrăgească. Elevii propun, cer, așteaptă și se implică în realizarea acestor activități. Dacă se are grijă ca obiectivele instructiv – educative să primeze și să fie prezentate în mod echilibrat împreună cu momentele recreative, de relaxare; atunci rezultatele vor fi întotdeauna deosebite.

În cadrul acestor activități, elevii se deprind să folosească surse informaționale diverse, să întocmească colecții, să sistematizeze date; de fapt *învață să învețe*. Prin faptul că în asemenea activități se supun de bună voie regulilor, asumându-și responsabilități, copiii se autodisciplinează.

Fiind niște activități care se desfășoară organizat, sub atenta supraveghere a cadrelor didactice, în realizarea lor trebuie parcurse mai multe **etape** și anume:

a) Etapa de consultare a părinților, elevilor și reprezentanților comunității locale privind activitățile extrașcolare care se vor desfășura pe parcursul anului.

b) Etapa de centralizare a propunerilor de activități. Conform reglementărilor în vigoare, coordonatorul de proiecte și programe educative/consilierul educativ din unitatea de învățământ centralizează toate propunerile de activități care au primit avizul părinților, al elevilor și ai reprezentanților comunității locale. Comisia pentru Curriculum și consilierul educativ din unitatea de învățământ centralizează propunerile aprobate, în vederea includerii acestora în Calendarul Activităților Educative ale unității de învățământ.

c) Etapa de proiectare. Comisia pentru Curriculum stabilește proiectul activităților extracurriculare și extrașcolare, în funcție de solicitări, resurse și politica unității de învățământ. Activitățile vor fi cuprinse într-un proiect unitar, cu o anumită temă iar tipurile de activități care se organizează, durata acestora, modalitățile de organizare și responsabilitățile se stabilesc în consiliul profesoral și se aprobă de consiliul de administrație al unității de învățământ.

d) Desfășurarea propriu-zisă a activităților extrașcolare. După aprobarea de către Consiliul de Administrație, programul de activități extrașcolare propus, devine obligatoriu, atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice.

Ca **rezultate așteptate** în urma desfășurării activităților extracurriculare, se pot aminti:

– Creșterea calității actului educațional și a rezultatelor învățării;

– Proiectarea activităților extrașcolare ca aplicații concrete ale cunoștințelor acumulate și ale abilităților și competențelor formate în cadrul obiectelor de studiu;

– Stimularea interesului elevilor și al cadrelor didactice de a se implica în proiecte și programe educative extrașcolare și extracurriculare la nivelul fiecărei unități de învățământ;

– Stimularea și multiplicarea

inițiativelor tinerilor în dezvoltarea vieții comunității locale;

- Reducerea procentului fenomenelor cu caracter antisocial și al abandonului școlar;

- Creșterea ratei promovabilității școlare;

- Asigurarea șanselor egale de dezvoltare personală;

- Creșterea calității resursei umane din sistemul educațional;

- Asigurarea sustenabilității proiectelor educative prin conștientizarea comunității cu privire la potențialul pe care programele educaționale îl au asupra formării tinerei generații ce urmează a se integra;

- Transformarea educației în sursă de dezvoltare comunitară.

Pentru a stimula dezvoltarea cognitivă, spirituală, impersonală și socială, activitatea educativă extrașcolară are mereu în atenție nevoia de adaptare la cerințele individuale diverse ale tuturor copiilor, la interesele lor de cunoaștere și la potențialul lor. Contextele create de diversele modalități de concretizare a acestui tip de educație (proiecte, manifestări punctuale, aplicații tematice etc.) oferă posibilitatea abordărilor interdisciplinare și transdisciplinare; exersarea competențelor și abilităților de viață într-o manieră integrată, de dezvoltare holistică a personalității.

Strategia managementului activităților extrașcolare accentuează importanța multiplicării experiențelor pozitive înregistrate în domeniul acestor activități și impune extinderea spațiului de intervenție în procesul educațional curricular, în scopul valorificării tuturor valențelor educațive ale învățării în interesul superior al copilului.

Bibliografie

1] Cristea, S., *Managementul organizației școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2003;

2] Gherguț, A., *Management general și strategic în educație*, Editura Polirom, București, 2007.

PRACTICA PEDAGOGICĂ - UN ROL IMPORTANT ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Prof. Maria-Estela TĂNASE

Grădinița cu Program Prolungit *Ostroveni 2*
Râmnicu Vâlcea

Deprinderile didactice necesare exercitării profesiei de pedagog trebuie să reprezinte rezultatul îmbinării teoriei psihopedagogice și metodice cu practica cunoașterii elevului și a modelării acestuia în conformitate cu particularitățile de vârstă și individuale. Competențele de ansamblu pe care le formăm la studenți în cadrul practicii pedagogice trebuie să alcătuiască un tot unitar, un sistem cu largă deschidere spre ulterioare perfectări și adaptări la cerințele viitoare ale vieții școlare.

În acest context, practica pedagogică constituie un exercițiu sistematic de deprindere a metodologiei didactice specifice colegiului și a școlii primare, dar și un exercițiu eficient de însușire a tehnicilor legate de munca de documentare. Ea reprezintă, cred că, cel mai dificil și util antrenament pentru profesia de dascăl.

În cunoașterea conținutului învățământului, studenții – practicanți sunt orientați în direcția înțelegerii criteriilor fundamentale, care stau la baza selectării cunoștințelor și a modului în care se apreciază valoarea formativă a diferitelor discipline de învățământ, raportat la vârsta elevilor și la obiectivele generale ale învățământului.

Apoi la ei formăm competențe de a cuprinde în câmpul observației formele specifice de organizare a procesului instructiv-educativ, metodele și mijloacele de învățământ adaptate la instruirea și educația în școală.

Practica pedagogică trebuie abordată din perspectiva relației student-profesor, mentor- metodician, și ca studiu individual și activitate independentă.

În formarea competențelor profesionale la practică un rol important desigur are metodicianul, adică cadrul didactic de la catedră. El interrelaționează cu cadrele didactice mentori din instituțiile de învățământ preuniversitare, asigurând legătura dintre aceste unități de învățământ și universitate în vederea realizării cu succes a practicii.

Metodicianul îndrumă și coordonează practica pedagogică a studenților. Realizează instructajul premergător desfășurării practicii pedagogice atât a studenților, cât și a mentorilor. Asistă la lecțiile model, susținute de cadrele didactice și cele susținute de studenții practicanți, cât și la analiza acestora, contribuind astfel la formarea competențelor.

Studentul practicant parcurge practica pedagogică lucrând direct cu mentorul. Rolul mentorului (cadrul didactic) nu este doar acela de a-i ajuta pe studenți la disciplinele de învățământ, dar și de a-i familiariza pe studenți cu „bucătăria” aspectelor generale de învățământ și cu a celor specifice instituției de învățământ.

Cadrul didactic mentor asigură formarea la studenți și a competențelor de completare a unor documente școlare (cataloge, fișele personale ale elevilor etc.). De asemenea, el organizează și desfășoară analiza lecțiilor asistate și a lecțiilor susținute de studenți.

Mentorul întocmește o referință, în care menționează aprecieri sintetice asupra evoluției și a progreselor studentului pe parcursul practicii pedagogice, respectiv, competențele în conduita profesională, proiectarea didactică (claritatea obiectivelor, motivarea elevilor pentru lecție, echilibrul, varietatea și timpul acordat activităților, pregătirea materialului didactic etc.), în desfășurarea lecțiilor și activităților educaționale (tehnicile de prezentare, ritm și încadrare în timp, trecerea gradată de la o etapă la alta a lecției, limbajul științific folosit, valorificarea materialului și folosirea materialului auxiliar, realizarea obiectivelor),

disponibilitatea la experimente, competențe în capacitatea de a stabili o comunicare adecvată cu elevii, anticiparea dificultăților acestora, cunoașterea sistemului educațional și a locului lecției în programa școlară, managementul clasei, tehnici pentru întrebări-răspunsuri, tehnici de exersare și de fixare, stimularea la elevi a folosirii limbajului de specialitate și corectarea greșelilor, dinamica clasei/grupeii, feedback-ul lecției, capacitatea de adaptare/improvizare, indicarea temei pentru acasă, capacitatea de a lucra în echipă, capacitatea de autoevaluare a studentului și de coevaluare, completarea documentelor școlare.

La finalul practicii, studenții elaborează un raport asupra perioadei de practică pedagogică în care își expun opiniile.

Deci, stagiile de practică trebuie să cuprindă inițierea în cunoașterea psihopedagogică a elevului, în problemele utilizării testelor și a observației științifice, familiarizarea cu mijloace moderne de învățământ și metodele de predare, evaluare, precum și o introducere în problemele legislației școlare și ale cercetării psihopedagogice.

E necesar ca în cadrul practicii pedagogice să le formăm studenților competențe de explorare, de cercetare și inovare a procesului instructiv-educativ competențe sociale și interpersonale, competențe organizatorice și comunicative, constructive și de proiectare.

Din cele relatate reiese: viitorii pedagogi trebuie pregătiți pentru a face față în mod creator unor situații pedagogice pe cât complexe, pe atât de schimbătoare. Ei sunt factorii cei mai importanți ai inovării practicii educative și ai succesului școlar.

Referințe bibliografice

1] Bulzan, C., Iancu Ciobanu M., Ilie R.L., *Ghid de practică pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică București, 2009;

2] Costandache. M., *Relația dintre formarea inițială și formarea continuă în procesul profesionalizării pentru profesia didactică de institutor* în: *Direcții de optimizare a activității educaționale*, Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, Galați, 2005

3] Jinga, I., Istrate, E., *Manual de pedagogie*, ALL Educațional, București, 1998

4] Spulber, Ș., Spulber, C., *Practica pedagogică*, Editura Grigore Tabacaru, Bacău, 1999.

FORMAREA CONSTRUCTIVISTĂ A PROFESORULUI PRIN TIC

**Prof. it./de sprij. Maria Minodora
TĂNĂSESCU**

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Băbeni

În Uniunea Europeană, creionarea contextului socio-economic din ultimii ani a demonstrat necesitatea existenței unei dimensiuni europene noi a educației. Iar ca teorie a cunoașterii, dar și a învățării, în consecință, cu efecte în plan pedagogic, constructivismul este una dintre abordările care poate contribui la această reconcepere a educației.

În aprecierea valorii utilizării constructiviste a noilor tehnologii informaționale, desigur se pornește de la comparația cu învățarea tradițională și considerarea ca o alternativă de sprijinire a inițierii în cunoașterea științifică și creativă.

Înainte de introducerea calculatorului în învățământ, trebuie ca profesorii să posede abilități de a-l manipula. Indiferent de metoda de formare, profesorilor trebuie să li se acorde timpul suficient pentru a învăța cum să utilizeze tehnologia în procesul de predare și să-și planifice utilizarea acesteia. De asemenea, profesorii au nevoie de formare, nu numai în tehnologie, ci și în aplicațiile pedagogice ale tehnologiei.

Studiile cu privire la anumite aspecte legate de percepția pe care o au profesorii cu privire la calculator și utilizarea personală și profesională a acestuia, vizează stabilirea unei relații între autoevaluarea profesorilor cu privire la cunoașterea calculatorului și a următoarelor variabile: anxietatea cu privire la calculator, încrederea în sine, pertinenta utilizării calculatorului, practicile pedagogice, dezvoltarea profesională, accesul la resursele și politicile administrative ale școlii.

În momentul în care profesorii urmează o formare adecvată, tehnologia are efectele următoare, așa cum o arată un studiu supervizat de către Senatul american:

– Învățarea conceptelor abstracte, de rezolvare a problemelor și a abilităților de bază;

– Învățarea muncii autonome, de echipă și de cercetare colaborativă;

– O adaptare a învățământului pentru a obișnui elevii cu diferitele stiluri de învățare și cu nevoile specifice elevilor;

– Așteptări mai ridicate în rândul elevilor și prezentarea unor producții mai complexe;

– Un învățământ mai degrabă focalizat pe elev decât pe profesor;

– Numeroase noi oportunități de învățare.

Procesul de integrare a TIC-urilor este complex într-un mediu de tip constructivist și necesită transformarea metodei de instruire sau efectuarea unei schimbări atât de importante înainte de a vedea efectele existenței unui calculator în clasă, în timpul orelor de curs.

Situația apărută în ultimele luni la nivel global referitoare la COVID19 a dus la suspendarea cursurilor și apoi reluarea lor în mediul on-line. Atât noi, profesorii, cât și elevii, cu sprijinul părinților, am fost nevoiți să ne adaptăm și să folosim diverse aplicații și platforme. Deși ideal ar fi fost ca profesorii să aibă timp să experimenteze tehnologiile, să împărtășească experiențele bune și proaste, să

studieze modele de lucru ale elevilor, să urmărească conflicte, succese și dezamăgiri ale elevilor în încercările lor de a se familiariza cu calculatorul, cu gadgeturile în sala de clasă mai întâi, acest lucru nu a fost posibil.

Introducerea TIC a fost și este o aventură de învățare atât pentru profesori cât și pentru elevi, prin trăirea unor experiențe autentice, prin crearea în prealabil a unui mediu de învățare constructivist.

Bibliografie

1] Joița, E., *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008;

2] Joița, E. (coord.), Ilie, V., Frăsineanu, E., Mogonea, R., Mogonea, F., Popescu, M., Ștefan, M., Boboila, C. – *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008;

3] Joița, E. (coord.), Ilie, V., Ștefan, M., Frăsineanu, E., Mogonea, F., Mogonea, R., Bunăiașu, C., *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Editura Aramis, București, 2006.

OBIECTIVELE GENERALE ALE ACTIVITĂȚILOR DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

Prof. Cameluța POPESCU

Colegiul Național *Gib Mihăescu*, Drăgășani

„.....nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire [...] Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și

sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine”, spunea ilustrul pedagog, Dumitru Salade.

O societate cu o cultură și civilizație recunoscute se formează și se dezvoltă printr-o educație sănătoasă. O educație de calitate este realizată însă de profesori buni, bine pregătiți pentru o astfel de meserie. Este și motivul pentru care printre direcțiile esențiale ale reformei sistemului educațional din țara noastră trebuie să se situeze cel puțin două în prim plan:

(Re)valorizarea meseriei de profesor în raport cu importanța ei socială

Îmbunătățirea pregătirii (inițiale și continue) a profesorilor, în raport cu anumite standarde de formare.

Se consideră că profesionalizarea didactică presupune raportarea la mai multe tipuri de standarde:

Standarde de natură instituțională, cu referire la instituțiile abilitate să formeze personalul didactic, la modul cum trebuie realizat, gestionat și condus programul de formare inițială și continuă a profesorilor

Standarde de natură curriculară care, la rândul lor, se referă la obiectivele programelor de pregătire a profesorilor (standarde de finalități), la conținutul acestor programe (standarde de conținut), la durata necesară formării inițiale a personalului didactic (standarde de timp necesar sau standarde de credit)

Standarde instructionale, care vizează formele și modalitățile de organizare și desfășurare a pregătirii teoretice și practice a profesorilor, strategiile, metodele și tehnicile utilizate în programele de formare inițială și continuă a personalului didactic, care să conducă la formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice

Standarde de evaluare și certificare a competenței didactice și a nivelului acesteia care fac referire la calitatea prestației didactice, la progresul în cariera didactică, certificându-le.

Soluția pentru îmbunătățirea profesionalizării didactice și pentru asigurarea pregătirii de calitate constă, în primul rând, în reconsiderarea statutului D.P.P.D.-urilor, adevărate laboratoare de instruire și formare a viitorilor profesioniști pentru cariera didactică și ulterior acordarea unei importanțe foarte mari a cursurilor de perfecționare și formare continuă pe tot parcursul profesiei didactice.

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.

Conform regulamentului de desfășurare a practicii pedagogice aceasta este disciplină de bază a formării inițiale, se desfășoară prin îmbinarea a două dimensiuni, una care vizează partea de instruire și se materializează în practica observativă, și alta de exercițiu, de aplicabilitate practică, aceasta deținând cea mai mare suprafață în economia de timp a practicii pedagogice și care îmbracă forma practicii operaționale. Sunt prevăzute de asemenea un număr de ore de studiu individual care se pot realiza și în afara instituției școlare.

Profesionalizarea didactică este un proces de formare a 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.

Dimensiunile profesionalizării sunt următoarele:

Profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) identității profesionale astfel încât să fie generat la final un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un

model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice

Profesionalizarea solicită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale prin elaborarea unui model al profesiei didactice

Față de complexa realitate școlară și, mai ales, într-un moment când se dorește identificarea unor noi căi și mijloace de predare eficientă, profesorul trebuie să adopte o atitudine activ-creatoare, de neconținută pregătire și perfecționare.

Nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine.

Meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorează, care te disperă și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrătă și plină de farmec.

„A educa înseamnă a instrui, a educa înseamnă a ști să taci, a educa înseamnă a comunica, a educa înseamnă a (inter)acționa, a educa înseamnă a oferi modele fundamentale de conduită, a educa înseamnă a dezvălui valori esențiale, a educa înseamnă a stimula dezvoltarea biopsihică a unui tânăr, a educa

înseamnă a măsura, a cântări, a evalua, a educa înseamnă a crea situații de învățare corespunzătoare obiectivelor, a determina schimbarea dorită și a nu abandona sarcina înainte de atingerea finalității actului de educare .”

Bibliografie

1. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade , (1973) „Contribuții la orientarea școlară și profesională”, București, Editura Didactică și Pedagogică.
2. Bontaș , (1998) „Pedagogie”, ediția a IV-a revăzută și adăugită, București, Editura All Educational.
3. Nicola, *Pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică. 1996
4. V.Ionel, *Fundamentele pedagogiei*, Craiova, Editura Universitaria. 2004

PRACTICA PEDAGOGICĂ – NOILE REGLEMENTĂRI LA NIVEL EUROPEAN

Prof. inv. primar Claudia TĂLMACIU
Colegiul Național de Informatică *Matei*
Basarab, Râmnicu Vâlcea

Cercetările științifice efectuate în domeniul educațional subliniază și scot în evidență importanța vitală a formării cadrelor didactice pentru a asigura calitatea educației.

Rezultatele unei cercetări recente în domeniu sunt cele relevate și prezentate în lucrarea „Formarea cadrelor didactice. Experiențe europene”, Editura Universitară, București, 2007, coordonată de renumiții specialiști Pavel Zgaga, Ioan Neacșu, Simona Velea.

Studiul este rezultatul unui proiect de cercetare (2004-2006), organizat și realizat în cadrul *Rețelei Sud-Est Europene de Cooperare în Educație*.

Consolidând capacitatea și rolul cadrelor didactice, proiectul urmărește să sprijine dezvoltarea sistemelor de educație democratice, autonome și responsabile, în Europa de Sud-Est, în concordanță cu standardele europene și respectând particularitățile și tradițiile naționale. Inițiatorul și coordonatorul proiectului, Centrul de Studii în Domeniul Politicilor Educaționale (Centre for Education Policy Studies - CEPS), a reunit 12 echipe naționale care au acoperit o regiune vastă și diversă a Europei, delimitată de Albania și de Macedonia la sud, de Moldova la est, de Slovenia și de Austria la nord-vest.

Grupul de proiect și-a concentrat atenția asupra a 12 sisteme naționale de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. Printre acestea se află și țara noastră. În acest sens, au fost formulate recomandări, care se adresează în principal factorilor responsabili cu elaborarea politicilor la nivel național (ministere, agenții cu atribuții în domeniul formării cadrelor didactice etc.) și instituțional (universități, facultăți, instituții de învățământ superior, instituții de formare continuă etc.).

1. Reformele Bologna, aflate în desfășurare, reprezintă provocări importante și în domeniul formării cadrelor didactice. Din această cauză, este foarte important să se susțină schimbul sistematic de informații despre situația actuală a elaborării noilor variante de curriculum pentru formarea cadrelor didactice la nivel transfrontalier, regional și paneuropean. Rețeaua Sud-Est\Europeană de Cooperare în domeniul Educației, înființată în 2000, dispune de capacitatea necesară pentru a prelua această sarcină.

2. Guvernele ar trebui să privească formarea cadrelor didactice nu ca pe o cheltuială, ci ca pe o investiție care poate produce un imens beneficiu: educație de calitate pentru toți, de la primele niveluri de învățământ, constituind fundația pentru un

învățământ profesional eficient și pentru învățământul superior și garantând că societatea cunoașterii este o societate a includerii.

3. Îmbunătățirea sistemelor de formare a cadrelor didactice necesită stabilirea unor mecanisme de asigurare a calității, după cum se declară în Comunicatul de la Bergen. Formarea cadrelor didactice are nevoie de proceduri de acreditare credibile, de sisteme eficiente de autorizare și de standarde profesionale înalte, atât pentru programele de formare inițială, cât și pentru cele de formare continuă. Autoritățile naționale ar trebui să încurajeze dezvoltarea graduală a cooperării regionale în domeniul acreditării și al asigurării calității.

4. Conform recomandărilor Bologna, curriculumul pentru formarea cadrelor didactice ar trebui să se bazeze pe rezultatele învățării. Prin urmare, cunoștințele și competențele specifice științelor educației ar trebui să fie întotdeauna combinate cu cunoștințele și competențele specifice disciplinelor de specialitate și incluse în curriculum.

5. În particular, toți studenții care se pregătesc să devină cadre didactice ar trebui să aibă posibilitatea să efectueze în mod regulat – de exemplu, săptămânal – practică pedagogică, integrată în mod standard în curriculum. Noua generație de curriculum pentru educația și formarea cadrelor didactice ar trebui să asigure mai multe cunoștințe și competențe pedagogice.

6. Sistemele consecutive și paralele de formare a cadrelor didactice ar trebui considerate ca echivalente, dacă se bazează pe rezultate ale învățării corespunzătoare.

7. Noul Cadru european de calificări în învățământul superior oferă domeniului formării cadrelor didactice posibilități, la nivel de sistem, pentru ca programele de formare inițială a viitoarelor cadre didactice, precum și cele pentru cadrele didactice deja în funcție să fie organizate pentru toate cele trei cicluri de

studii, inclusiv studii de doctorat.

8. Educația și formarea cadrelor didactice din învățământul preșcolar ar trebui considerată ca parte integrantă a sistemului de formare inițială a cadrelor didactice.

9. În procesul de adoptare a deciziilor cu privire la formarea cadrelor didactice, este foarte important să se țină cont de opiniile acestora.

10. Educația de calitate a cadrelor didactice din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții necesită o mai bună cooperare între instituțiile de învățământ superior, instituțiile specializate în formarea continuă și școli, care să fie dezvoltată prin măsuri legislative și sprijinită financiar.

11. Instituțiile de formare inițială și continuă ar trebui să implice cadrele didactice și alte categorii de personal din domeniul educației, în general, în elaborarea noilor programe de educație. Instituțiile de învățământ superior sunt, în mod deosebit, responsabile pentru implementarea proiectelor de cercetare în practica școlară, precum și pentru aplicarea rezultatelor cercetărilor în educația pe tot parcursul vieții, în ceea ce privește cadrele didactice.

12. În prezent, formarea cadrelor didactice în lume este parte integrantă a învățământului superior și, prin urmare, instituțiile trebuie să dezvolte sinergiile dintre învățământul superior și cercetare, în domeniul predării, învățării și evaluării, precum și în susținerea dezvoltării sistemelor de învățământ și a consolidării rolului educației în societate, în general.

13. Instituțiile de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din această regiune ar trebui să dezvolte mai mult cooperarea internațională, pentru dezvoltarea capacităților în domeniul științelor educației.

Bibliografie

1] Niculescu Maria, *Ghid de practică pedagogică pentru tutori-mentori*, Timișoara,

2010

2] ***, *Formarea cadrelor didactice. Experiențe europene*, Editura Universitară, București, 2007

PRACTICA PEDAGOGICĂ

Prof. Elena Emanuela PURECA

Grădinița cu Program Prelungit Nr.1 *Căsuța Piticilor*, Horezu

Practica pedagogică a studenților își exercită nivelul de aplicare spre abilitarea practicantului în educație, ca viitor profesionist în profesorat. Ea este o activitate didactică în care studentul poate performa în mod real, direct – într-o formă experiențială dar consiliată (mentorată) –, competențele dobândite la disciplinele de specialitate, la psihologie, pedagogie și metodică.

Aspirația practicantului spre aplicarea pragmatică a noțiunilor și conceptelor din științe (incluzând aici și științele educației) în procesul educațional, se poate împlini prin această formă, anume, practica pedagogică.

Varietatea situațiilor educaționale întâlnite în perioada practicii pedagogice îl va provoca, pe oricare student, la raționamente și decizii – unele în intervale de timp foarte mici – care-și vor avea sorginea în pregătirea sa științifică și umanistă, în moștenirea sa culturală și nu în cele din urmă, în experiența sa de învățare. În procesul complex de dezvoltare a experienței sale pedagogice, studentul va beneficia de asistența și consilierea mentorului și a coordonatorului de practică pedagogică.

Mentoratul – termen mai recent introdus în formarea inițială a viitorilor institutori sau profesori – este activitatea prestată de specialiști, cu experiență și eficiență în praxisul educațional, selectați anume pentru a ghida practica pedagogică a studenților în instituțiile de învățământ secundar. Mentoratul nu este ceva nou, nu este

un modernism, este o așezare pe alte coordonate a ceea ce toată lumea educațională pronunța până mai ieri: “conducerea” practicii pedagogice de către metodiști. Ori metodiștii erau chemați de “a conduce” sau de a consilia, a ghida, a fi partenerii noilor veniți înspre educație, a fi mentori și chiar „apostoli” în educație!

Practica pedagogică cuprinde următoarele genuri de activități:

– Activități de cunoaștere generală a unității școlare de aplicație;

– Activități instructiv-educative de observație, cunoaștere, simulare și analiză desfășurate atât în sălile de clasă, cât și în cabinetele de specialitate, metodice, laboratoare etc;

– Activități instructiv-educative practice-de probă și finale-inițiate și efectuate de studenți/cursanți practicanti;

– Elaborarea fișei de caracterizare psiho-pedagogică a unui elev/student.

Activități de cunoaștere generală a unității școlare de aplicație sunt activități destinate familiarizării studentului/cursantului practicant cu domeniul învățământului, cu specificul instituției unde se efectuează practică. În acest scop, studentul/cursantul va fi informat cu privire la: structura organizatorică a unităților școlare; specificul activităților metodice și de perfecționare a pregătirii cadrelor didactice; factorii de decizie și competențele acestora; raporturile și modalitățile de colaborare a școlii cu familia și comunitatea locală; organizarea serviciilor școlare (secretariat, bibliotecă, asistența medicală etc).

Activități instructiv-educative de observație, cunoaștere, simulare și analiză Practica pedagogică începe cu o suită de asistențe la lecții și activități demonstrative susținute de profesorii îndrumători (metodiști) din școlile de aplicație, la care asistă studenții/ cursanții practicanti repartizați pe grupe. În instituțiile militare de

învățământ, studenții/ cursanții departamentelor asista la lecții, prelegeri, prelegeri-dezbateri, seminarii -ședințe practice etc. susținute de cadre didactice cu experiență, în activitatea de predare.

Activitățile de observație, simulare și analiză oferă studentului/cursantului posibilitatea de a cunoaște și studia condițiile concrete în care urmează să-și desfășoare activitățile didactice de probă și finale, particularitățile formelor de organizare și a metodelor de predare-învățare specifice disciplinelor de învățământ la care se organizează practica pedagogică.

De regulă, activitățile didactice demonstrative (lecții, prelegeri, seminare, ședințe practice, lucrări practice în laboratoare, ateliere etc.) sunt urmate de discuții ale profesorului metodist cu studenții/cursanții menite să-i edifice asupra particularităților metodice ale fiecărui tip de activitate didactică, asupra modului cum acestea trebuie pregătite și desfășurate.

Concluziile desprinse din asistențe, simulări și analize vor fi consemnate de studentul/cursantul practicant în caietul de practică pedagogică, înregistrându-se datele semnificative referitoare la conținutul, desfășurarea activității la care asistă, precum și observațiile și propunerile personale.

Activități instructiv-educative practice, de probă și finale

Aceste activități se realizează pe baza cunoștințelor asimilate în cadrul pregătirii psihopedagogice și metodice, precum și a asistențelor la activitățile de practică observativ-demonstrative din unitatea școlară de aplicație.

Scopul acestui gen de activitate este de a le forma studenților/cursanților deprinderile și capacitățile de inițiere și conducere a unor activități concrete de predare-învățare.

Pentru a proiecta și organiza, în detaliu, activitățile practice, de probă și finale, studentul/cursantul practicant va întreprinde următoarele demersuri:

– Va studia programa școlară și manualul;

– Va analiza, din perspectiva logică și psihologică, conținuturile învățării și va stabili scopul, obiectivele operaționale și situațiile de instruire;

– Va elabora strategia de predare-învățare și evaluare;

– Va întocmi proiectul didactic al activității, urmând să stabilească cele mai optime relații între obiective, conținuturi, strategia de predare-învățare și modalitățile de evaluare; de asemenea, va stabili succesiunea situațiilor de învățare pe care le va organiza la clasă cu elevii sau studenții.

În scopul asigurării eficienței activităților practice ce urmează a fi susținute, studentul/cursantul practicant este bine să-și pregătească temeinic, până la cele mai mici detalii, desfășurarea acestora.

Cerințe ce trebuie respectate în susținerea lecțiilor de probă și finale (Stoica, A., Caluschi, M., Ghid de comportare a profesorului în clasă):

– Pregătiți-vă minuțios și temeinic pentru fiecare lecție, și desfășurați-le după o structură care să apară clar elevilor dumneavoastră;

– Rezolvați cu anticipație, acasă, problemele pe care le veți lucra în clasă cu elevii;

– Pregătiți-vă și să aveți la îndemână material informativ suplimentar pentru a răspunde trebuințelor specifice de învățare ale elevilor;

– Pregătiți și exersați din timp aparatura fonică și vizuală, precum și tehnicile de instruire asistată de calculator;

– Respectați programul orar și prezentați-vă la lecții într-o ținută vestimentară decentă;

– Când predați, faceți legătură cu lecția precedentă, scrieți titlul pe tablă, planul lecției îl expuneți integral sau îl construiți din mers pe tablă;

– Folosiți metode activ-participative, de angajare a elevilor în procesul de redescoperire a noilor cunoștințe;

– Adresați elevilor cerințe, întrebări clare, precise;

– Conduceți clasa cu siguranță calm și cu fermitate, fără aroganță;

– Stimulați interesul și curiozitatea elevilor, folosind diverse procedee didactice;

– Întrețineți o atmosferă tonică, relaxată, „de lucru”

Bibliografie

1] Potolea Dan (coordonator), Programe școlare pentru disciplinele psihologice și pedagogice, Consiliul Național pentru Curriculum, 2002

2] *** Programele de practică pedagogică, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Colegiul Universitar de Institutori din București

3] *** Ghidurile metodologice de aplicare a programelor pentru învățământul preuniversitar, CNC, București, 2003

UTILIZAREA MIJLOACELOR MULTIMEDIA ÎN PREDAREA ORELOR DE GEOGRAFIE OPȚIONAL

Daniela Simona ȚÎRCOMNICU
Școala Gimnazială Vulpeni, Olt

Un profesor temător de tehnică (tehnofob, care nu vede avantajele folosirii ei) îi este frică să utilizeze anumite tipuri de tehnologie pe parcursul orelor. Acest lucru se poate întâmpla din mai multe motive: lipsa pregătirii în domeniul multimedia și TIC, apariția rutinei sau lipsa accesului la un calculator în școală. Un astfel de profesor poate afirma că se poate și fără calculator, ceea ce, evident, poate fi adevărat. Tot așa se poate și fără mașină, avion, tren, autobuz, metrou

pentru că la urma urmei se poate merge și pe jos. Dar, așa cum, mergând pe jos vei fi depășit de toți ceilalți care folosesc un mijloc de locomoție, tot așa nu vei reuși să te adaptezi exigențelor mileniului trei dacă nu poți folosi un calculator.

Este evident faptul că tehnologia nu va putea să înlocuiască profesorul dar a ignora rolul și importanța ei înseamnă a te opune firescului. Este necesar accesul la informație și utilizarea calculatorului în toate școlile pentru a asigura șanse egale tuturor elevilor la educație.

În ultimii ani tot mai mulți profesori, folosesc mijloace moderne în actul de predare pentru a atrage elevii și pentru a crea ore inovatoare și originale. Copiii cresc de mici alături de mijloace multimedia ca de exemplu telefonul mobil, tableta, gadgeturi.

Utilizarea tehnologiei în predarea geografiei nu reprezintă o noutate. Acest lucru a avut loc în ultimele decenii fie prin utilizarea casetofonelor, a videorecorder-ului, a CD-urilor a DVD-urilor.

Având în vedere faptul că cei mai mulți dintre elevi se pot considera „digital natives”, adică se simt confortabil și sunt încrezători atunci când vine vorba de utilizarea tehnologiei, am considerat că pot să profit de acest lucru. Cei mai mulți dintre elevi petrec ore întregi acasă pe internet (rețele de socializare, jocuri interactive) și chiar la școală prin intermediul telefoanelor mobile, atunci când le este permis.

Pornind de la această idee am creat un grup pe aplicația gratuită de mesagerie disponibilă pentru Android și alte smartphonuri, Whatsapp, unde le dau elevilor sugestii cu privire la tema pentru acasă sau proiectul ce urmează să fie prezentat la următoarea oră de geografie opțional.

După crearea acestui grup, am găsit niște pagini de internet care m-au ajutat să ajung la următorul nivel, captarea interesului elevilor spre studiul individual. Elevii au accesat numeroase materiale audio și video pe

parcursul orei de geografie opțional. Toți au fost încântați de această idee, mai ales că au început la rândul lor să posteze materiale de interes pentru toți membrii clasei în cadrul grupului și astfel a devenit funcțional, atingându-și astfel scopul pentru care a fost creat.

Acest curs, numit Istoria descoperirilor literare, geografice și științifice în antichitate și evul mediu, abordează temele interdisciplinar, pentru a forma la elevi un sistem integrat de cunoștințe, pentru a crea o imagine sistematică, unitară, globală, pentru însușirea unei metodologii unitare de cercetare a realității, comună celorlalte obiecte de studiu, dar și specifice geografiei.

Utilizând aceleași pagini de internet, elevii au aflat că în antichitate, primele informații au fost transmise din urmași în urmași, pe cale orală sub formă de povestiri, iar mai târziu după apariția scrisului au rămas în cea mai mare parte sub formă de descrieri. Acestea au stat la baza științei. Cunoașterea Pământului ca și apariția cunoștințelor geografice au fost legate de nevoile oamenilor și de condițiile materiale, de dezvoltarea omenirii ca urmare a faptului că în procesul muncii a avut loc o interacțiune activă între om și natură ca și între oameni.

Marile descoperiri geografice din perioada evului mediu au lărgit foarte mult orizontul geografic creând o imagine nouă asupra întregului Pământ. Printre evenimentele de seamă care au marcat începuturile acestei epoci moderne un rol important l-au jucat marile explorări geografice și îndeosebi descoperirea Americii, drumul maritim spre Indiile Orientale și primul înconjur al lumii.

Sunt absolut sigură că în acest mod elevii au avut parte de o învățare activă și că au reținut mult mai ușor informații legate de primele cercetări asupra Pământului, primele informații care au condus la lărgirea orizontului geografic sau marile descoperiri geografice din perioada evului mediu.

În timpul orelor de curs elevii au

dezbătut subiecte, și-au exprimat păreri personale legate de tema respectivă. Elevii au plecat vrând – nevrând acasă cu lecția învățată. Astfel, le-a rămas timp să studieze pe marginea temei respective, să facă conexiuni cu alte subiecte legate de tema lor.

De asemenea, utilizând aceleași pagini de internet și având la dispoziție o uriașă sursă de informare, elevii au putut realiza power pointuri care să ilustreze anumite informații obținute pe parcursul studiului individual: contribuția egiptenilor la dezvoltarea culturii și civilizației, contribuția mesopotamienilor la lărgirea orizontului geografic, activitatea cretanilor la lărgirea orizontului geografic, contribuția grecilor la dezvoltarea culturii și civilizației, contribuția romanilor la dezvoltarea culturii și civilizației, contribuția indienilor la lărgirea orizontului geografic, contribuția fenicienilor la dezvoltarea culturii și civilizației, marii exploratori din perioada evului mediu: Cristofor Columb, Amerigo Vespucci, Vasco da Gamma, Fernando Magellan, Fernando Cortes, Abel Tasman, James Cook. Acest lucru ar fi fost mult mai greu de realizat doar pe parcursul unei singure ore de geografie din programă. Elevii au fost încântați de această nouă experiență.

În concluzie, calculatorul oferă posibilități de informare, prelucrare și stocare ce constituie oportunități de ameliorare a actului didactic. Cu ajutorul calculatorului conectat la internet putem accesa surse diverse de informații ce ne dau un plus de cunoaștere în termeni cantitativi (aflăm mai multe informații despre un subiect ce ne interesează sau urmează a fi predate și însușit de elevi), dar și în termeni cantitativi (privim subiectul ce ne interesează din mai multe perspective). În plus, expunerea la acest demers de informare conduce la noi idei pentru practica didactică, fapt ce se va reflecta în pregătirea metodologică și de specialitate a profesorului. Calculatorul a devenit astfel un mijloc de formare a unei noi viziuni asupra actului didactic.

Bibliografie

- 1] Dulamă Maria Eliza, *Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2006
- 2] Ilinca N., *Didactica geografiei*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 2006
- 3] <https://iteach.ro/>

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL – FACTOR AL SUCCESULUI ȘCOLAR

Prof. Filofteia TRANDAFIR
Școala Gimnazială Budești

„Succesul, în mare parte, stă în voiața de a învinge; să ne străduim deci și să stăruim.” (Seneca)

Succesul școlar reprezintă concordanța între capacitățile și interesele elevului, pe de o parte, și cerințele școlare din cadrul procesului de învățământ, pe de altă parte. În funcție de nivelul sau calitatea activității de predare a dascălilor, a potențialului intelectual al elevilor, a gradului de efort și voință al acestora în activitatea de învățare, succesul școlar prezintă diverse nivele calitative.

O problemă stringentă pentru România o reprezintă responsabilizarea locală pentru calitatea educației și succesul școlar, care reclamă căi diferite de stabilire a relațiilor de colaborare între unități școlare, familii și comunități. Toate școlile, indiferent de nivelul lor, sunt organizații responsabile pentru educația formală a copiilor. Cele care își ating acest obiectiv, se consideră pe ele însele și pe elevii lor ca parte a sistemului social ce include familiile și comunitățile.

Se observă așadar, că rolul învățământului actual este de a forma oameni capabili să se integreze dinamic într-o lume

complexă aflată într-o permanentă schimbare. ” 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” (Pestalozzi).

Reforma învățământului românesc a ținut cont de acest îndemn și a oferit posibilitatea cadrelor didactice de a-și manifesta măiestria în procesul educativ, prin abordarea creativă a conținuturilor învățării, aplicând metoda proiectelor de parteneriat educațional. Acest fapt a permis continuarea și diversificarea situațiilor de învățare.

Parteneriatele au ca scop pregătirea elevilor în sensul asigurării egalității șanselor în educație, al dezvoltării personale, al ameliorării modalităților de informare adresate acestora. Ele urmăresc transformarea reală a copiilor din spectatori în actori principali ai demersului educațional, care presupune atingerea unor obiective de natură formală, informală și socio-comportamentală. Motivul principal pentru crearea unor astfel de parteneriate este dorința de a ajuta copiii să aibă succes la școală și mai târziu, în viață . Atunci când părinții, copiii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație succesul școlar se realizează mult mai ușor. Parteneriatul educațional devine, în prezent, o necesitate absolută deoarece copiii au nevoie de o interpretare unitară a mesajelor care le vin din medii diferite, o interpretare coerentă și echilibrată pentru a se evita confuziile în orientarea lor către adevăratele valori; procesul de descentralizare în care se află educația presupune parteneriatul cu o serie de factori sociali care pot prelua roluri și responsabilități la nivel local; contactul permanent al instituțiilor școlare cu diferiți parteneri sociali facilitează racordarea efectivă a unităților școlare la realitate. Se poate observa diversificarea situațiilor de învățare și implicarea directă a copilului în descoperirea cunoștințelor datorată caracterului interdisciplinar, variat și concret al proiectelor.

Copiii învață să se autoevalueze, să aprecieze în mod realist situațiile cu care se confruntă, să găsească soluții reale pentru problemele care apar în mod neprevăzut. În același timp, pot trece de la lucrul individual la lucrul în echipă, învață să-și scoată în evidență punctele forte, să se ajute între ei și să accepte diversitatea culturală ca parte a societății contemporane.

PROMOVAREA METODELOR FOLOSIE ÎN EDUCAȚIE

Prof. înv. primar Maria TRUȘCĂ
Școala Gimnazială *Costea Marinoiu*, Ocnele
Mari

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 copiii 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 suntem 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, dezbateri, programul „Consilierea și Orientarea Carierei”, interviul, oferirea de informații privind rețeaua școlară, metoda testelor, analiza poștelor 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 dezbateri, 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, dezbateri, 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.

Bibliografie

- 1] Georgescu, M., *Introducere în consilierea psihologică*, Editura Fundației România de Mâine, București 2006;
- 2] Jigău, M. *Consilierea carierei*, Editura Sigma, București, 2001.

ROLUL PROFESORULUI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

Profesor Liviu Bogdan TUDOR
Școala Gimnazială Tomșani

Profesorul ocupă un loc important în activitatea educațională deoarece contribuie la formarea personalității elevilor, la conduita lor în societate, la formarea lor ca indivizi și cetățeni. Transformările intervenite în dezvoltarea societății afectează într-o mare măsură și viața școlii. Cererea crescândă de educație, educație permanentă, integrarea învățământului cu cercetarea și producția, obligă școala să-și revizuiască principiile, obiectivele, structura, metodologia și stilul de lucru, pentru a răspunde adecvat exigențelor tot mai mari ale societății. Subliniez sarcina formativă ce revine personalului didactic în educarea tinerei generații și nu numai aceea de

instruire a elevilor. Inversarea de accent de pe informativ pe formativ, presupune o reconsiderare a întregului sistem de învățământ și în special o subliniere specială a locului și rolului profesorului în acest sistem, el fiind specialistul care participă la formarea viitorilor specialiști pentru toate sectoarele de activitate.

Profesorul ocupă o poziție cheie în activitatea de programare, de organizare, realizare și evaluare a procesului educațional. Orice profesor este și un creator de modele, de proiecte educaționale, de metode și procedee, un inovator. O asemenea calitate îi pretinde profesorului imaginație, abilitate, inovație în toate împrejurările, nu numai în cadrul lecțiilor. Orice elev este un unicat și fiecare cere un anumit tratament pentru a se realiza optimal. A stabili condițiile, tratamentul și modalitățile prin care fiecare elev își poate pune în valoare mai bine disponibilitățile și calitățile sale și a obține succese, înseamnă a descoperi specificul fiecăruia și a ști să adaptezi tehnologia educației acestor particularități. Îndrumarea elevului de-a lungul anilor în școală, astfel încât să se realizeze pe deplin, este cea mai autentică probă a unei acțiuni pedagogice reușite.

Modelând personalitatea fiecărui elev, profesorul este preocupat să descopere direcția optimă de dezvoltare a acestuia și de stimulare a capacităților necesare împlinirii sale. El devine astfel specialistul care acordă și o calificată asistență psihopedagogică indispensabilă dezvoltării multilaterale a fiecărui elev. Ajutând fiecare elev să își aleagă tipul de studii și apoi profesiunea care corespunde cel mai bine personalității sale, profesorul rezolvă nu numai problema orientării profesionale, ci și pe aceea a integrării cu succes a absolvenților în viața profesională ulterioară, este atent la îmbinarea pregătirii teoretice cu cea practică. Calitățile personale și trăsăturile de personalitate dezirabile profesorului, care întregesc tabloul competențelor fundamentale, pot fi divizate în mai multe subcategorii în funcție de mai multe

criterii:

- Nivelul cultural al profesorului:
 - Capacitatea de a dialoga;
 - Capacitatea de a informa obiectiv și de a comunica cu ușurință;
 - Atitudinea critică și non-dogmatică;
 - Virtuți civico-democratice;
- Aspecte ale civilizației tehnologice contemporane:
 - Stăpânirea noilor tehnici care sunt folosite în sala de clasă contemporană;
 - Capacitatea de a inventa noi modalități de utilizare a acestor tehnici;
 - Capacitatea de a le inova, de a propune ameliorările necesare;
- Funcția științifică a profesorului contemporan:
 - Cunoașterea logicii și a structurii disciplinei pe care o predă;
 - Promovarea spiritului științific;
 - Preocupări de propagare a culturii științifice;
- Etosul profesional, cerințele de autoperfecționare și etică profesională:
 - Capacitatea de autoorganizare;
 - Mentalitate deschisă și disponibilitate de a observa și studia comparativ diferite sisteme și practici școlare din lume;
 - Atitudine experimentală, în vederea perfecționării continue a metodologiei și a stilului personal de predare;
 - Așezarea intereselor copiilor încredințați spre educație deasupra oricăror alte interese. Pornind de la importanța învățământului, de la specificul profesiei și de la responsabilitatea ce revine profesorului în asigurarea dezvoltării optime a personalității, se deduce faptul că domeniul didactic ar trebui să beneficieze de cei mai buni specialiști. Se ține seama de faptul că ei vor lucra cu omul în devenire, iar efectele muncii lor se răsfrâng asupra întregii vieți a elevului.

Bibliografie

- 1] Cristea S., *Pedagogie generală*.

Managementul educației, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996

2] Gliga, L. (coord.), Standarde profesionale pentru profesia didactică, București: M.Ed.C. – Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar. 2002

IMPORTANȚA OBIECTIVELOR OPERATIONALE ÎN PROIECTAREA UNEI LECȚII

Prof. Mădălina Maria TUDOR
Grădinița cu Program Prelungit Nr1 *Căsuța*
Piticilor, Horezu

Practica pedagogică are un rol foarte important în formarea unui viitor cadru didactic. Printre multitudinea de noțiuni pe care dascălul trebuie să și le însușească, proiectul de lecție are o deosebită importanță în proiectarea unei activități instructive-educative de calitate.

Proiectul de lecție - conceput ca document separat - este recunoscut ca o formalitate consumatoare de timp și energie. Proiectul unei unități de învățare conține suficiente elemente pentru a oferi o imagine asupra fiecărei ore. Ca urmare, în tabelul care sintetizează proiectarea unității de învățare se pot delimita prin linii orizontale (punctate) spațiile corespunzătoare unei ore de curs.

Astfel, pentru fiecare lecție, proiectul unității de învățare oferă date referitoare la elementele de conținut și obiectivele de referință vizate la care se raportează anumite activități de învățare; totodată sunt indicate resurse materiale, forme de organizare a clasei etc, pentru fiecare activitate precum și instrumente de evaluare necesare la nivelul lecției (orei). În consecință, dacă proiectul unității de învățare este bine construit, nu mai este necesară detalierea la nivelul proiectului de lecție. Lecția este înțeleasă ca o componentă

operațională (Cum?) pe termen scurt a unității de învățare. Dacă unitatea de învățare oferă înțelegerea procesului din perspectivă strategică, lecția oferă înțelegerea procesului din perspectivă operativă. Proiectul unității de învățare trebuie să ofere o derivare simplă a lecțiilor componente. Ca urmare, trecerea de la unitatea de învățare - o entitate supraordonată - la o lecție componentă trebuie să permită o „replicare” în același timp funcțională (De ce?), structurală (Cu ce?) și operațională (Cum?) a unității de învățare, la o scară temporală mai mică și într-un mod subordonat. Acest mod de tratare orientată către scopuri precise caracterizează organizarea atât a unității de învățare cât și a lecției. Proiectarea lecției presupune un demers anticipativ, pe baza unui algoritm procedural ce corelează următoarele patru întrebări (Jinga, I., Negreț, I., 1982): • Ce voi face ? • Cu ce voi face ? • Cum voi face ? • Cum voi ști dacă am realizat ceea ce mi-am propus ?

Identificarea obiectivelor lecției: Obiectivul ne arată „ce se urmărește în fiecare secvență a procesului educațional și cum se evaluează performanțele obținute” (Străchinaru, I., 1986). Norme care trebuie respectate în formularea obiectivelor operaționale: norme vizând conținutul obiectivelor operaționale:

- Într-un obiectiv nu se formulează informația, ideea, problema de rezolvat, ci operația logică sau/și abilitatea mentală activată, definind astfel modul de raportare a elevilor la conținutul vehiculat; Formulare greșită: „elevii să spună că...”. Formulări corecte: „elevii să identifice...” ; „elevii să analizeze...” ; „elevii să compare...” etc.

- Obiectivele trebuie să corespundă nivelului de dezvoltare intelectuală a elevilor și să vizeze o dificultate surmontabilă;

- Obiectivele trebuie să fie reale (să descrie operații sau acțiuni ce pot fi asociate cu experiențe de învățare adecvate în situațiile instructive programate cu elevii);

– Operațiile sau comportamentele specificate trebuie să fie cât mai variate, depășind nivelul simplei reproduceri de informații. Norme referitoare la forma obiectivelor operaționale:

– Obiectivul nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea ce urmează să se producă în comportamentul elevului; formulări incorecte: „să transmit elevilor cunoștințe despre...” ; „să demonstrez elevilor...” etc. Formulări corecte: „elevii vor fi capabili să identifice...” ; „elevii vor fi capabili să analizeze...” etc.

– Obiectivul operațional trebuie exprimat în termeni comportamentali expliți, prin utilizarea unor verbe de acțiune; nu sunt operaționale verbele de tipul: a cunoaște, a înțelege, a simți etc. Obiectivele operaționale se exprimă prin verbe de tipul: a identifica, a defini, a enumera, a compara, a recunoaște, a descrie etc.

– Un obiectiv operațional trebuie să vizeze o singură operație pentru a permite măsurarea și evaluarea gradului său de realizare;

– Un obiectiv operațional trebuie exprimat în cuvinte cât mai puține, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;

– Obiectivele operaționale trebuie să fie integrate și derivabile logic, oferind o expresie clară a logicii conținutului informativ și a situațiilor de învățare. Critica operaționalizării obiectivelor vine mai ales dinspre filozofii educației: - nu pot fi exprimate în termeni operaționali comportamentele complexe ale elevului. - nu pot fi operaționalizate cele mai multe obiective ale domeniului afectiv;

IMPORTANTA PRACTICII PEDAGOGICE

Sorin Gabriel TUDORA

Liceul *Gheorghe Surdu*, Brezoi

Fiecare dintre noi am avut la un moment dat în viață un mentor, un model pe care l-am admirat și am încercat să îl imităm. Un proverb chiar spune că „imitația este cea mai sinceră formă de admirație”. În opinia mea, cred că există două sisteme: unul format dintr-un discipol și mai mulți mentori versus un sistem în care eu sunt propriul meu mentor.

Cred că este important să ne asumăm responsabilitatea propriului nostru mentorat dar în același timp trebuie să căutăm modele care să ne inspire. Un mentor te poate ghida în carieră, sau poate avea aptitudini pe care tu le admiri și ai dori să ți le perfecționezi. Un mentor îți poate dezvălui secrete profesionale sau împărtăși valori, construiește și menține o relație pozitivă, constructivă cu studentul.

Oamenii au nevoie de ajutor în munca de zi cu zi și în dezvoltarea lor personală și profesională. Mentoratul implică o relație între oameni de specialitate, unul fiind Profesor stagiar/student iar celălalt un profesor experimentat.. Mentorul organizează lecții demonstrative și ore de predare pentru studenții practicanți, încadrând practica pedagogică a acestora în sistemul concret de desfășurare a procesului de învățământ și totodată le oferă acestora posibilitatea de a-și însuși tehnici, metode și procedee didactice cât mai variate. El trebuie să stabilească scopuri realiste ale activității didactice a studenților, care să conducă la îmbunătățirea calitativă a acesteia. Mentorul oferă studenților practicanți un feed-back rapid și eficient pentru dezvoltarea lor profesională.

Scopul practicii pedagogice constă în formarea capacității studenților de a opera cu informațiile de la disciplinele de specialitate și din domeniul științelor educației; orientarea

studenților în utilizarea planurilor cadru, programelor și manualelor școlare; dezvoltarea la studenți a abilităților de utilizare a materialelor de specialitate; inițierea studenților în tehnica activității de laborator sau cabinet; dobândirea de către studenți a unor deprinderi ale profesiei de cadru didactic.

Formarea competențelor psihopedagogice, stăpânirea tehnologiei și metodologiei didactice, în așa fel încât comportamentul didactic al profesorului să fie un factor de performanțe ridicate pentru elevi, face parte din pregătirea psihopedagogică inițială și se realizează prin intermediul practicii pedagogice, ca teren de aplicare a cunoașterii de specialitate, precum și a cunoașterii psihopedagogice. Bineînțeles că practica pedagogică a studenților nu poate fi redusă la pregătirea, susținerea și analiza unor lecții. Ea trebuie să fie prilej și cadru pentru aplicarea tuturor cunoștințelor teoretice însușite în cadrul disciplinelor psihopedagogice. 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 (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 profesorului pe măsura formării și dezvoltării în și prin activitatea didactică. Această activitate debutează prin calitatea de *student practicant*, prin activitățile de practică pedagogică, urmând a fi definitivată în primii ani de învățământ, la catedră. Pe acest fapt se bazează și motivația utilizării noțiunilor de *obiective* și nu de *competențe*, atunci când se analizează problematica finalităților în practica pedagogică a studenților.

Subliniem faptul că aptitudinile pedagogice se formează și se dezvoltă prin interiorizarea și generalizarea modelelor de acțiune pedagogică oferite prin activitățile specifice învățării profesiei de cadru didactic (*Programa-cadru*). De aici, necesitatea organizării optime a acestei activități; subaprecierea sau organizarea defectuoasă au repercusiuni pe termen lung asupra formării aptitudinii pedagogice, a învățării profesiei didactice

Cunoștințele de specialitate ale studenților-practicanți se împletesc cu primele elemente de competență psihopedagogică. Competența psihopedagogică este conferită de sinteza acelor însușiri psihopedagogice prin care se asigură eficiența și eficacitatea procesului didactic.

Bibliografie

- 1] L. Ciascai, R. E. Secară, Ghid de practică pedagogică. Un model pentru portofoliul studentului, Editura Universității din Oradea ,2001
- 2] A. Cosmovici, L. Iacob, Psihopedagogie școlară, Editura Polirom, Iași, 1999 . C. Cucos, Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1998

PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE ÎN VIZIUNE INTEGRATĂ LA CLASA PREGĂTITOARE

Prof. înv. primar Ana-Maria TUDORAN
Școala Gimnazială *Anton Pann* Râmnicu
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.

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] Bucinschi M., Dumitru G., *Planificarea anuală pentru clasa*

pregătitoare_ abordare interdisciplinară, Editura Kreativ, Târgu-Mureș, 2013;

5] Ciolan, L., *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, 2008

JOCUL DIDACTIC ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ

Prof. Carmina UNGUREANU
Școala Gimnazială Budești

Jocul constituie o admirabilă modalitate de a-i face pe elevi să participe activ la procesul de învățare. Jerome S. Bruner

În învățământul obligatoriu studierea limbii și literaturii române urmărește dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă ale elevilor, precum și familiarizarea acestora cu texte literare și nonliterare. Limba și literatura română, ca disciplină școlară, ocupă un loc important între disciplinele de învățământ, aproximativ o treime din numărul total de ore cuprinse în planul cadru.

În urma studierii limbii și literaturii române, elevii trebuie să aibă o cultură comunicatională și literară de bază. Ei trebuie să-și utilizeze în mod eficient propriile capacități în vederea rezolvării de probleme, să fie capabili să comunice și să interacționeze cu semenii. Profesorul trebuie să-și regândească întregul demers didactic și să pună accentul pe adoptarea modelului comunicativ-funcțional.

Jocul, ca modalitate de relație între individ și lumea obiectelor și a relațiilor, constituie forma primară a acțiunii umane, o formă de organizare a cogniției și, implicit, o cale de organizare a cunoașterii. Într-o anumită perioadă de viață, majoritatea relațiilor obiectuale se stabilesc în cadrul jocului.

Încorporat în activitatea didactică, elementul de joc imprimă acesteia un caracter mai viu și mai atrăgător, aduce varietate și o stare de bună dispoziție funcțională, de veselie și bucurie, de destindere, ceea ce previne apariția monotoniei și a plictiselii, a oboselii.

J. Piaget sugera că jocul reprezintă cea mai pură formă de asimilare. Prin asimilare, copilul încorporează în modalitățile existente ale gândirii întâmplări, obiecte sau situații. Astfel, ca 'asimilare pură', jocul nu era considerat atât o modalitate a dezvoltării cognitive, cât o reflectare a nivelului prezent de dezvoltare cognitivă a copilului.

Jocul didactic este un tip specific de activitate prin care cadrul didactic consolidează, precizează și chiar verifică cunoștințele elevilor, le îmbogățește sfera lor de cunoștințe, pune în valoare și le antrenează capacitățile creatoare ale acestora. Abilitatea de a conversa, povesti și comenta se dobândește progresiv prin exercițiu permanent de îmbogățire și nuanțare a vocabularului. Această metodă contribuie la dezvoltarea gândirii logice, a creativității elevilor, dezvoltă capacitatea de exprimare și favorizează efortul intelectual. Prin joc se realizează o sudură mai bună între ceea ce se proiectează și rezultatul acțiunii, între ceea ce se dorește și ceea ce se realizează.

Nu se poate stabili exact care este locul jocului didactic în orele de limba și literatura română. De cele mai multe ori, jocul didactic se desfășoară în partea de final a unei lecții, caz în care se consolidează, se fixează sau se sistematizează informațiile. Uneori, se poate apela la jocul didactic în prima parte a lecției cu scopul introducerii elevilor în conținutul noii teme. Dacă pe parcursul activității, elevii dau semne de oboseală, de neatenție profesorul poate apela la un joc didactic pentru a evita monotonia.

Creativitatea elevilor este stimulată cu cât sunt mai antrenați în acțiunea jocului. Ei pot să creeze noi jocuri, pot să propună reguli noi și să creeze *pedepse* pentru cei care pierd.

Gândirea elevilor poate să devină productivă și creatoare dacă este educată în mod corespunzător.

Adevărata educație este cea care obține adeziunea și colaborarea subiectului, care provoacă o activitate creatoare și fecundă în care elevul este punctul de plecare.

În cadrul jocurilor didactice se observă o creștere a motivației și a încrederii în sine a elevilor cu rezultate mai scăzute, deci se poate spune că jocul didactic constituie o influență pozitivă și, la vârsta școlară mică, este necesar a fi prezent la fiecare lecție.

Fiecare program educațional funcționează cu o *inimă*. Nu trebuie uitat faptul că lucrăm cu oameni în devenire, dar până să devină adulți, ei încă sunt copii.

PRACTICI DIDACTICE INOVATOARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. Floarea T. UNGUREANU

Școala Gimnazială Șerban Vodă Cantacuzino,
Călimănești

Moto: „De fiecare dată când închizi o școală, va trebui să construiești o închisoare. Ceea ce vei câștiga pe o parte, vei pierde pe cealaltă.” (Mark Twain)

Asistăm cu toții la schimbările pe care societatea le suferă zilnic, astfel încât cauzele unor interese economice, produc niște efecte devastatoare sau, dimpotrivă, benefice asupra sistemului educațional românesc. Pentru a putea vorbi despre practicile didactice, trebuie să amintim câteva dintre alternativele educaționale pe care România „le-a împrumutat” din vestul Europei. Bineînțeles că la început au fost privite cu reticență, dar au fost adoptate cu succes de sistemul privat de învățământ și nu numai.

În comunicatul de presă al M.E.C și

C.N.A.E din 31.03.2004 sunt precizate cele 5 forme de educații alternative existente în România: Pedagogia Waldorf (1990), Pedagogia Montessori (1993), Pedagogia Freinet (1995), Alternativa Step by Step (1996), Planul Jena (1996).

Dacă aceste forme educaționale au prins contur și au câștigat teren în sistemul de învățământ românesc, putem spune despre învățământul tradițional, care, demult, practică metode moderne de predare-învățare-evaluare, că mereu se pliază pe toate problemele contemporane, încât elevii pregătiți de profesorii lor, au câștigat numeroase premii internaționale în toate domeniile, Vedem cum, dintr-o Cenușăreasă, mai prost tratată ca niciodată, apare o fată impecabil îmbrăcată, demnă de a fi pusă la loc de cinste. Indiferent ce vor spune unele persoane râu-voitoare, în România, s-a făcut și se face carte și în creierii munților, acolo unde există abnegație, chiar dacă acei copii trăiesc într-o sărăcie cruntă.



Practic, profesorul de la învățământul primar îmbină tehnicile de predare-învățare și evaluare, pregătind strategiile, cu mari eforturi, face pregătire suplimentară cu toți elevii, indiferent de nivelul lor intelectual, iar activitățile extracurriculare, în care elevii sunt implicați, aduc plus valoare atât instituției din care fac parte, cât și societății. Observăm că nu este puțin lucru, să dobândească competențe lingvistice, matematice, civice, sau în domeniul artelor și să fie permanent implicați în acțiuni cultural-artistice, de-a lungul fiecărui an școlar. Astfel de acțiuni, îi determină pe elevii care provin din medii sociale defavorizate, să frecventeze școala, să fie ajutați să-și depășească condiția, de cele mai

multe ori, să găsească pârghiile necesare pentru o viață mai bună. Aceste practici didactice inovatoare sunt realizate prin exemple de bune practici, prin schimbul de experiență între școli, prin concursurile internaționale, naționale, interjudețene, județene și locale.

Bibliografie

1] Bătrînu, E.. *Educația în familie*, Editura Politică, București 1980.

2] Cucos, C. (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2009;

3] Gutium I, Mămăligă M, Mumjiev G., *Parteneriatul pas cu pas*, Editura Fundația Internațională pentru sisteme Electorale, Chișinău, 2000;

4] Velea, Luciana și colaboratorii, *Participarea elevilor în școală și în comunitate, Ghid pentru profesori și elevi*, Editura Agata, 2006.

RELAȚIA PROFESOR-ELEV- PĂRINTE

**Prof. înv. primar Mihaela-Elena
UNGUROIU**

Liceul Sanitar *Antim Ivireanul* Râmnicu
Vâlcea

Despre educație se vorbește mult în zilele noastre și mulți factori sunt implicați în realizarea ei dar între aceștia, familia ocupă locul de bază.

Rolul conducător în procesul de educație îl are fără îndoială școala, dar în calitate sa de cel mai apropiat colaborator al școlii, familia, trebuie să o secondeze de aproape și sincer. Dialogul cu familia este unul din elementele indispensabile ale reușitei școlare.

Dintotdeauna școala a colaborat cu părinții în diverse forme, dar astăzi din punct de vedere a cerințelor sociale, apare mai mult ca niciodată necesitatea întăririi legăturii dintre școala și familie.

Școala și familia sunt cei doi piloni de rezistență ai educației, pentru a-și exercita cu succes rolul în viața copiilor, familiile trebuie încurajate prin acțiuni sociale specifice, care favorizează derularea optimă a relațiilor educaționale.

Personalitatea profesorului este „izvorul și reglatorul” actului educativ iar scopul formal al educației nu este decât acela al formării omului responsabil, a se conduce singur pe calea binelui, a adevărului, a dreptății și a frumosului.

Obiectivul principal al acțiunii educative este formarea personalității elevului, care este urmărit atât în familie, cât și în școală, astfel încât sarcinile școlare și ale familiei în materie de educație și instrucție se împletesc și se sprijină reciproc; astfel se impune tot mai mult implicarea cadrelor didactice în relații de cooperare cu părinții copiilor.

Rolul profesorului nu se reduce doar la educația de la catedră și în clasa, ci presupune o activitate de acest gen în fiecare relație cu elevii și familiile acestora, desfășurând o muncă de dezvoltare, de conducere și de îndrumare.

O relație eficientă profesor-parinte presupune o ascultare activă, implicarea familiei în acțiunile extrascolare ale copilului, cultivarea și practicarea toleranței față de un punct de vedere diferit.

Pentru a exista o relație optimă și autentică între partenerii implicați în procesul instructiv-educativ este necesară asumarea responsabilității de fiecare persoană implicată în acest demers.

Nu se poate vorbi separat de aceste relații care se formează de-a lungul timpului petrecut în școală, proasta funcționare a unui tip de relație, pune în dificultate și celelalte relații.

Un alt aspect important al relațiilor care iau naștere în tot acest demers formativ este relația dintre elevi și profesori.

Relațiile dintre profesor și clasă se polarizează, în general în sentimente de simpatie, încredere reciprocă, sau, dimpotrivă, de antipatie, neîncredere și chiar ostilitate de cele mai multe ori. Sunt și cazuri când contactul spiritual dintre profesor și elev nu trece de zona indiferenței: clasa nu există pentru profesor și nici profesorul pentru clasă.

În relația cu profesorul, elevul are nevoie de aprecierea personalității sale în dezvoltare, de consolidarea stimei de sine, de răspuns afectiv din partea profesorului și a colegilor, nevoia de securitate pe termen îndelungat, precum și nevoia de apartenență la un grup și de acceptare din partea acestora.

Crearea de bună dispoziție în clasă reprezintă o condiție necesară în evitarea eșecului școlar. Fiecare lecție este recomandat să se desfășoare într-un climat afectiv particular, securizant, dispoziția afectivă a elevilor fiind coordonată de cadrul didactic.

În concluzie, profesorul trebuie să stabilească o relație armonioasă de la început cu elevul pentru a nu-i afecta acestuia dezvoltarea psihică, afectivă și personală. Profesorul trebuie să creeze o relație care să-i permită elevului să prindă aripi în dezvoltarea lui.

Surse bibliografice

1] Cuznețov, I., *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional*, CEP uPS „I. Creangă”, Ch., 2002.

2] <https://www.colegiulharlau.info/files/Trinomul%20-prof-elev-parinte.pdf>

PRACTICA PEDAGOGICĂ ȘI FORMAREA COMPETENȚELOR PRACTICE

**Prof. înv. primar Nicoleta Doina
VIZANTIE**

Școala Gimnazială Nr.13 Râmnicu Vâlcea

MOTTO

„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 obiectiv.“

Jean VIDAL

Viitorul profesor care se formează în cadrul Departamentului de Pregătire a Personalului Didactic, 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, în legătură cu această aspirație, îmbunătățirea imaginii publice a profesiei de cadru didactic.

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

deontologic.

Practica pedagogică a studenților cuprinde următoarele tipuri de activități:

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

Modul de construire a competențelor:

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

Două deschideri au fost explorate ulterior. Prima, cea a practicii didactice care a dus la apariția taxonomiilor, iar a doua, care pornea de la recunoașterea faptului că procesele intelectuale sunt reale și testabile ducând astfel la știința cogniției.

Inițial, taxonomiile au urmărit o clasificare a scopurilor, mai exact o clasificare a comportamentelor, deoarece s-a constatat că aceste comportamente sunt foarte variate și imposibil de catalogat în perspectiva pur behavioristă. Cea mai semnificativă clasificare formală a comportamentelor aparține lui B. S. Bloom, care elaborează o întregă teorie publicată în lucrarea „Taxonomiile obiectivelor pedagogice“ (1956). În concepția lui Bloom, taxonomia este un sistem de clasificare a scopurilor, care respectă o regulă specială și anume aceea a ordinii reale. Această ordine reală se traduce printr-o anumită ierarhie a scopurilor. Simplele comportamente ale celor care învață constituie baza unora de ordin mai înalt, iar acestea vor constitui, la rândul lor, temelia unora și mai înalte.

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

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

Definirea 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 caracteristice unui anumit domeniu.

Competențele generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata învățământului primar 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.

Competențe generale

1. Competențe metodologice

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Asistența la lecții
- Proiectarea lecțiilor
- Susținerea lecțiilor (de probă și finală) iar, competențele specifice dobândite sunt:

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

- Aplicarea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea capacităților de cunoaștere

- Proiectarea conținuturilor instructiv-educative

- Organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant

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

- Stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare

- Utilizarea optimă a factorilor spațio-temporalii în vederea eficientizării procesului

instructiv-educativ

- Manifestarea unei conduite metodologice adecvate în plan profesional

- Realizarea activităților instructiv-educative în conformitate cu obiectivele precizate

2. Competențe de comunicare și relaționare

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Proiectarea și susținerea unor lecții
- Autoanaliza lecțiilor
- Activități de cunoaștere a elevilor și relaționarea cu aceștia în vederea completării fișei psihopedagogice

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

- Activități de colaborare cu profesorul mentor, cu tutorele, cu corpul profesoral, etc. iar, competențele specifice dobândite sunt:

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

- Manifestarea comportamentului empatic

- Accesarea diverselor surse de informare în vederea documentării

- Proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare.

3. Competențe de evaluare a elevilor

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Proiectarea lecției de evaluare
- Selectarea celor mai potrivite metode de evaluare în funcție de parametrii vizați

- Analiza unei probe de evaluare
- Aprecierea rezultatelor școlare în urma aplicării metodelor de evaluare specifice iar, competențele specifice dobândite sunt:

- Proiectarea evaluării (faze, forme, tipuri)

- Utilizarea strategiilor adecvate de evaluare individuală / de grup

- Elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale de grup

- Utilizarea metodelor de evaluare specifice.

4. Competențe psihosociale

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Aplicarea unor metode activ-participative în activitatea de predare

- Organizarea unor activități didactice pe grupe iar, competențele specifice dobândite sunt:

- Valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor

- Sumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic

5. Competențe tehnologice

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Proiectarea și susținerea unor lecții
- Elaborarea și utilizarea unor mijloace didactice adecvate lecțiilor susținute iar, competențele specifice dobândite sunt:

- Exersarea unor comportamente relevante pentru perfecționarea activității didactice

- Conceperea și utilizarea materialelor / mijloacelor de învățare

6. Competențe de management didactic (educațional)

Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică pedagogică constă în:

- Activități de management al procesului didactic în condițiile susținerii lecțiilor

- Soluționarea unor situații de conflict la nivelul clasei de elevi

- Exersarea diferitelor roluri pe durata activității de practică pedagogică: de proiectare, de conducere a activității didactice și a grupului de elevi, de consiliere a elevilor, de examinator

- Analiza și comentarea lecțiilor susținute

- Activități de organizare a clasei de elevi iar competențele specifice dobândite sunt:

- Utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental

- Adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea «situațiilor de criză educațională»

- Asumarea integrală a diferitelor roluri specifice profesiei de cadru didactic

- Manifestarea unei conduite (auto) reflexive asupra activităților didactice / pedagogice propria

- Asimilarea cunoștițelor de tip organizațional

Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic recomandă atât viitorilor profesori, cât și cadrelor didactice existente în sistemul de învățământ, cunoașterea și respectarea codului deontologic al profesiei de educator.

Acest cod este în acord cu noile reglementări specifice pieței europene a serviciilor educaționale și se bazează pe următoarele principii :

- Angajamentul față de elev
- Angajamentul față de profesia didactică

- Comportamentul etic față de colegii de profesie

- Angajamentul față de comunitatea școlară și socială.

Bibliografie

1. CNC – Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare, - aria curriculară – Tehnologii.
2. Cucuș, C. (1999), Pedagogie, Ed. Polirom, Iași.
3. Ezechil L., Dănescu E., (2009), Caiet de practică pedagogică, (NIVEL II), Ed. Paralela 45, Seria Științele educației,

Pitești.

4. Ionescu, M., Radu, I. (1995), *Didactica modernă*, Ed. Dacia., Cluj-Napoca.
5. **Mirela Elena Lăscoiu**, (2009). (18. nov.). *Practica pedagogică, modalitate de formare a competențelor practice specifice carierei didactice* apărut în Revista de Cercetare în Științele Educației. Timisoara. disponibil la: <http://www.rcsedu.info>

PRACTICA PEDAGOGICĂ- MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PRACTICE SPECIFICE CARIEREI DIDACTICE

Prof. înv. primar Elena- Roxana ZGRIPCEA

Școala Gimnazială Șerban Vodă Cantacuzino
Călimănești

În școli de aplicație se organizează practica pedagogică stabilite de comun acord cu Inspectoratele Școlare, selecționate dintre unitățile de învățământ care pot oferi modele autentice de exercitare a profesiei didactice sub aspect pedagogic, științific, didactic și deontologic.

Practica pedagogică a studenților cuprinde următoarele tipuri de activități:

- Activități de cunoaștere generală a școlii: observare și de familiarizare cu desfășurarea procesului instructiv-educativ din unitățile de învățământ;
- Activități de cunoaștere a problemelor specifice ale managementului instituțiilor de învățământ;
- 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 modalităților și a problemelor specifice realizării de parteneriate școală-familie-comunitate.

Viitorul profesor care se formează în cadrul Departamentului de Pregătire a Personalului Didactic, 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, în legătură cu această aspirație, îmbunătățirea imaginii publice a profesiei de cadru didactic.

În cadrul DPPD-urilor 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.

Modul de construire competențe

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

Două deschideri au fost explorate ulterior. Prima, cea a practicii didactice care a dus la apariția taxonomiilor, iar a doua, care pornea de la recunoașterea faptului că procesele

intelectuale sunt reale și testabile ducând astfel la știința cogniției.

Inițial, taxonomiile au urmărit o clasificare a scopurilor, mai exact o clasificare a comportamentelor, deoarece s-a constatat că aceste comportamente sunt foarte variate și imposibil de catalogat în perspectiva pur behavioristă. Cea mai semnificativă clasificare formală a comportamentelor aparține lui B. S. Bloom, care elaborează o întreagă teorie publicată în lucrarea „Taxonomiile obiectivelor pedagogice“ (1956). În concepția lui Bloom, taxonomia este un sistem de clasificare a scopurilor, care respectă o regulă specială și anume aceea a ordinii reale. Această ordine reală se traduce printr-o anumită ierarhie a scopurilor. Simplele comportamente ale celor care învață constituie baza unora de ordin mai înalt, iar acestea vor constitui, la rândul lor, temelia unora și mai înalte.

Pasul următor pe care l-a făcut didactica a fost găsirea modalităților de a atinge aceste obiective. Căile de atingere a obiectivelor au fost numite, ca și analoagele lor din industrie, tehnologii. Astfel, au apărut tehnologii diverse, materializate în tipuri variate de auxiliare didactice și manuale. Necesitatea de a forma și de a dezvolta competențe prin procesul de învățământ, în contextul evoluțiilor teoretice descrise anterior, este astăzi acceptată ca imperioasă în majoritatea sistemelor educaționale. Problemele majore care apar țin, pe de o parte, de modul de organizare și definire a acestor competențe pentru a putea fi descrise și operaționalizate, iar pe de altă parte, țin de identificarea acelor modalități (tehnologii) care conduc la formarea în realitate a competențelor descrise.

Bibliografie

1. Cucuș, C. (1999), *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași.
2. Ionescu, M., Radu, I. (1995), *Didactica modernă*, Ed. Dacia., Cluj-Napoca.

ȘCOALA INCLUZIVĂ

Profesor, Dincă Doina Mariana

Colegiul Național “Octav Onicescu”,

București

"Eu sunt copilul. Tu ții în mâinile tale destinul meu. Tu determini în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață! Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire. Educă-mă, te rog, ca să pot fi obinecuvântare pentru lume". (Din Child's Appeal, Mamie Gene Cole)

În Declarația Universală a Drepturilor Omului se menționează că toți oamenii se nasc și rămân liberi și egali în drepturi. Declarația Universală a Drepturilor Omului, recunoaște fiecăruia apartenența egalității drepturilor grupului în care el trăiește: națiune, comunitate, școală.

Din acest motiv, putem aprecia că principiile necesare pentru a construi o societate incluzivă, se aplică și la o școală incluzivă, și anume: nediscriminare, egalitate în drepturi, egalitate de șanse, evaluarea nevoilor unei persoane, dreptul la înțelegere, accesibilitate.

Cuvântul educație provine din limba latină, și derivă din substantivul „educatio” care înseamnă creștere, hrănire, cultivare. Cu alte cuvinte, educația are sarcina de a pregăti o persoană ca cetățean activ al societății.

Din punct de vedere pedagogic, educația, presupune stabilirea unor repere metodologice necesare pentru activitatea de formare și dezvoltare a personalității copilului.

Începând cu anii 90, apare noțiunea de educație incluzivă. Aceasta, promovează egalitatea de șanse, se oferă sprijin pentru învățare, copiilor cu cerințe special care nu reușesc să se adapteze la exigențele școlii, care

întâmpină dificultăți în învățare Școala, prin misiunea ei de instituție formatoare de personalități, reprezintă un mediu prioritar pentru începerea și implementarea educației incluzive. La Conferința de la Salamanca, în anul 1994, a fost adoptată viziunea asupra educației incluzive și au fost făcute recomandări care au rămas de referință pentru UNESCO și întreaga comunitate internațională, în toată perioada ulterioară: „școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora”. Declarația de la Salamanca, precizează că: „Persoanele cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite, care trebuie să se adapteze unei pedagogii „centrate pe copil”, capabile să vină în întâmpinarea acestor cerințe”.

Școala incluzivă, este o unitate de învățământ în care se asigură o educație pentru toți copiii și reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare. Copiii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile sociale și educaționale.

Activitatea instructiv –educativă să fie accesibilă pentru toți elevii, de aceea, aceasta trebuie să se realizeze diferențiat. Educația diferențiată vizează adaptarea activității de instruire la posibilitățile elevilor, la capacitatea de înțelegere și la ritmul de lucru propriu fiecărui elev în parte. Este necesar, un curriculum școlar flexibil care să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său propriu și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta e nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat. Metodele de învățământ sunt selectate în raport cu scopul și obiectivele activității didactice, conținutul lecției, particularitățile copiilor și stilul de lucru al profesorului.

În loc de concluzie, considerăm că educația incluzivă, include:

- + Educație pentru toți
- + Drepturi egale
- + Unicitate
- + Compensare
- + Adaptare curriculară
- + Țerapii specifice
- + Integrare
- + Egalizarea șanselor
- + Individualizarea instruirii
- + Normalizare
- + Cerințe educative speciale
- + Lucrul în echipă
- + Urmărirea progresului
- + Zâmbet de copil
- + Interesul superior al copilului
- + Varietatea materialelor didactice
- + Accesibilitate.

Bibliografie

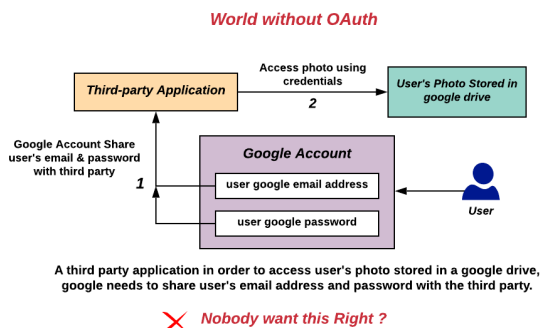
- [1] Vrăjmaș, Ecaterina, *Introducerea în educația cerințelor speciale*, Editura Cedis, București, 2004
- [2] Vrăjmaș, Traian, *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București, 2001
- [3] <https://didactform.snsr.ro/>
- [4] <https://www.educatiepentruviata.ro/2017/scoala-incluziva/>

OAUTH

**Informatician Dăscălete-Burtea Alexandru
Constantin
Casa Corpului Didactic Vâlcea**

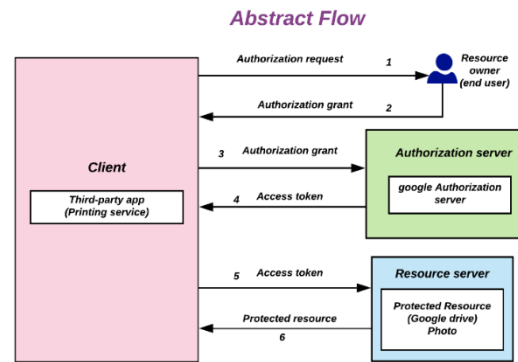
OAuth (Open Authorization) este un standard deschis pentru delegarea accesului, folosit în mod obișnuit ca o modalitate pentru utilizatorii de internet de a acorda site-urilor web sau aplicațiilor acces la informațiile lor de pe alte site-uri web, dar fără a le oferi parolele. Acest mecanism este utilizat de companii precum Amazon, Google, Facebook, Microsoft și Twitter pentru a permite utilizatorilor să partajeze informații despre conturile lor cu aplicații sau site-uri web terțe.

În general, OAuth oferă clienților un „acces delegat securizat” la resursele serverului în numele unui proprietar de resurse. Specifică un proces pentru proprietarii de resurse pentru a autoriza accesul terților la resursele serverului lor fără a furniza acreditări. Conceput special pentru a funcționa cu protocolul de transfer hipertext (HTTP), OAuth permite în esență emiterea de token-uri de acces către clienți terți de către un server de autorizare, cu aprobarea proprietarului resursei. Terțul folosește apoi jetonul de acces pentru a accesa resursele protejate găzduite de serverul de resurse. În special, OAuth 2.0 oferă fluxuri de autorizare specifice pentru aplicații web, aplicații desktop, telefoane mobile și dispozitive inteligente.



OAuth a început în noiembrie 2006, când Blaine Cook dezvoltă implementarea Twitter OpenID. Între timp, Magnolia avea nevoie de o soluție care să permită membrilor săi cu

OpenID-uri să autorizeze Dashboard Widgets să-și acceseze serviciul. Cook, Chris Messina și Larry Halff de la Magnolia s-au întâlnit cu David Recordon pentru a discuta despre utilizarea OpenID cu API-urile Twitter și Magnolia pentru a delega autentificarea. Ei au ajuns la concluzia că nu există standarde deschise pentru delegarea accesului la API.



Grupul de discuții OAuth a fost creat în aprilie 2007, pentru ca grupul mic de implementatori să scrie proiectul de propunere pentru un protocol deschis. DeWitt Clinton de la Google a aflat despre proiectul OAuth și și-a exprimat interesul pentru a sprijini efortul. În iulie 2007, echipa a elaborat un caiet de sarcini inițial. Eran Hammer s-a alăturat și a coordonat numeroasele contribuții OAuth creând o specificație mai formală. La 4 decembrie 2007, versiunea finală a OAuth Core 1.0 a fost lansată.

La cea de-a 73-a întâlnire a Internet Engineering Task Force (IETF) de la Minneapolis din noiembrie 2008, a avut loc un OAuth BoF pentru a discuta despre aducerea protocolului în IETF pentru a continua munca de standardizare. Evenimentul a fost foarte frecventat și a existat un sprijin larg pentru înființarea oficială a unui grup de lucru OAuth în cadrul IETF.

Protocolul OAuth 1.0 a fost publicat ca RFC 5849, o solicitare informativă pentru comentarii, în aprilie 2010. Începând cu 31 august 2010, toate aplicațiile de la terțe părți Twitter au fost obligate să utilizeze OAuth.

Cadrul OAuth 2.0 a fost publicat luând în

considerare cazurile de utilizare suplimentare și cerințele de extensibilitate adunate din comunitatea mai largă IETF. Deși este construit pe experiența de implementare OAuth 1.0, OAuth 2.0 nu este compatibil cu OAuth 1.0. OAuth 2.0 a fost publicat ca RFC 6749, iar Bearer Token Usage ca RFC 6750, ambele standarde urmăresc cererile de comentarii, în octombrie 2012.

Cadrul de autorizare OAuth 2.1 este în faza de proiect și consolidează funcționalitatea RFC-urilor OAuth 2.0, OAuth 2.0 pentru aplicații native, Proof Key for Code Exchange, OAuth 2.0 pentru aplicații bazate pe browser, OAuth Security Best Current and Bearer Token Usage.

OAuth 1.0

Pe 23 aprilie 2009, a fost anunțată o defecțiune de securitate a fixării sesiunii în protocolul 1.0. Afectează fluxul de autorizare OAuth (cunoscut și ca „OAuth cu trei picioare”) în secțiunea 6 OAuth Core 1.0.[11] Versiunea 1.0a a protocolului OAuth Core a fost emisă pentru a rezolva această problemă.

OAuth 2.0

În ianuarie 2013, Internet Engineering Task Force a publicat un model de amenințare pentru OAuth 2.0.[13] Printre amenințările subliniate se numără una numită „Open Redirector”; la începutul anului 2014, o variantă a acesteia a fost descrisă sub numele „Covert Redirect” de Wang Jing.

OAuth 2.0 a fost analizat utilizând analiza formală a protocolului web. Această analiză a evidențiat că în configurațiile cu mai multe servere de autorizare, dintre care unul se comportă rău intenționat, clienții pot deveni confuzi cu privire la serverul de autorizare de utilizat și pot transmite secrete către serverul de autorizare rău intenționat (AS Mix-Up Attack). Acest lucru a determinat crearea unei noi cele mai bune practici actuale pe internet, care își propune să definească un nou standard de securitate pentru OAuth 2.0.[19]

Presupunând că există o soluție împotriva atacului AS Mix-Up, securitatea OAuth 2.0 a fost dovedită în cadrul unor modele puternice de atacatori folosind analize formale.

O implementare a OAuth 2.0 cu numeroase defecte de securitate a fost expusă.

În aprilie și mai 2017, aproximativ un milion de utilizatori Gmail (mai puțin de 0,1% dintre utilizatori în mai 2017) au fost vizați de un atac de phishing bazat pe OAuth, primind un e-mail care se pretindea a fi de la un coleg, angajator sau prieten care dorea să distribuie un document pe Google Docs.

Cei care au făcut clic pe linkul din e-mail au fost direcționați să se conecteze și să permită unui program terță parte potențial rău intenționat numit „Google Apps” să-și acceseze „contul de e-mail, contactele și documentele online”. În „aproximativ o oră”, atacul de phishing a fost oprit de Google, care i-a sfătuit pe cei care au dat acces „Google Apps” la e-mailul lor să revoce acest acces și să-și schimbe parolele.

În proiectul OAuth 2.1, utilizarea extensiei PKCE pentru aplicațiile native a fost recomandată tuturor tipurilor de clienți OAuth, inclusiv aplicațiilor web și alți clienți confidențiali, pentru a evita extensiile de browser rău intenționate pentru a efectua atacuri de injectare de cod OAuth 2.0.

Un dezvoltator de software de e-mail a criticat OAuth 2.0 ca fiind „un mic dejun absolut al câinelui”, solicitând dezvoltatorilor să scrie module personalizate specifice fiecărui serviciu (Gmail, servicii Microsoft Mail etc.) și să se înregistreze în mod special la ei.

OAuth și alte standarde

OAuth este un serviciu care este complementar și distinct de OpenID. OAuth nu are legătură cu OATH, care este o arhitectură de referință pentru autentificare, nu un standard pentru autorizare. Cu toate acestea, OAuth este direct legat de OpenID Connect (OIDC), deoarece OIDC este un strat de autentificare construit pe OAuth 2.0. OAuth nu are nicio legătură cu

XACML, care este un standard de politică de autorizare. OAuth poate fi folosit împreună cu XACML, unde OAuth este utilizat pentru acordul de proprietate și delegarea accesului, în timp ce XACML este folosit pentru a defini politicile de autorizare (de exemplu, managerii pot vizualiza documentele din regiunea lor).

OpenID vs. pseudo-autentificare folosind OAuth

OAuth este un protocol de autorizare, mai degrabă decât un protocol de autentificare. Utilizarea OAuth pe cont propriu ca metodă de autentificare poate fi denumită pseudo-autentificare. [Citare necesară] Următoarele diagrame evidențiază diferențele dintre utilizarea OpenID (conceput special ca protocol de autentificare) și OAuth pentru autorizare.

Fluxul de comunicare în ambele procese este similar:

(Nu este ilustrat) Utilizatorul solicită o resursă sau autentificare la site din aplicație.

Site-ul vede că utilizatorul nu este autentificat. Formulează o solicitare pentru furnizorul de identitate, o codifică și o trimite utilizatorului ca parte a unei adrese URL de redirectionare.

Browserul utilizatorului face o solicitare către adresa URL de redirectionare pentru furnizorul de identitate, inclusiv solicitarea aplicației. Dacă este necesar, furnizorul de identitate autentifică utilizatorul (poate cerându-i numele de utilizator și parola)

Odată ce furnizorul de identitate este mulțumit că utilizatorul este suficient autentificat, procesează cererea aplicației, formulează un răspuns și îl trimite înapoi utilizatorului împreună cu o adresă URL de redirectionare înapoi către aplicație.

Browserul utilizatorului solicită adresa URL de redirectionare care se întoarce la aplicație, inclusiv răspunsul furnizorului de identitate

Aplicația decodifică răspunsul furnizorului de identitate și continuă în consecință.

(Numai OAuth) Răspunsul include un token de acces pe care aplicația îl poate folosi pentru a

obține acces direct la serviciile furnizorului de identitate în numele utilizatorului.

Diferența crucială este că, în cazul de utilizare a autentificării OpenID, răspunsul de la furnizorul de identitate este o afirmare a identității; în timp ce în cazul de utilizare a autorizației OAuth, furnizorul de identitate este, de asemenea, un furnizor de API, iar răspunsul furnizorului de identitate este un simbol de acces care poate acorda aplicației acces continuu la unele dintre API-urile furnizorului de identitate, în numele utilizatorului. Tokenul de acces acționează ca un fel de „cheie de valet” pe care aplicația o poate include cu solicitările sale către furnizorul de identitate, care dovedesc că are permisiunea utilizatorului de a accesa acele API-uri.

Deoarece furnizorul de identitate în mod obișnuit (dar nu întotdeauna) autentifică utilizatorul ca parte a procesului de acordare a unui simbol de acces OAuth, este tentant să vedeți o solicitare reușită a unui simbol de acces OAuth ca o metodă de autentificare în sine. Cu toate acestea, deoarece OAuth nu a fost conceput cu acest caz de utilizare în minte, a face această presupunere poate duce la defecte majore de securitate.

OAuth și XACML

XACML este un cadru de autorizare pentru controlul accesului bazat pe politici, bazat pe attribute. Oferă:

O arhitectură de control al accesului.

Un limbaj de politică cu care să exprime o gamă largă de politici de control al accesului, inclusiv politici care pot folosi consimțământurile gestionate/definite prin OAuth.

O schemă de cerere/răspuns pentru a trimite și a primi cereri de autorizare.

XACML și OAuth pot fi combinate pentru a oferi o abordare mai cuprinzătoare a autorizării. OAuth nu oferă un limbaj de politică cu care să se definească politicile de control al accesului. XACML poate fi folosit

pentru limbajul politicii sale.

Acolo unde OAuth se concentrează pe accesul delegat (eu, utilizatorul, acord acces Twitter la peretele meu de Facebook) și autorizarea centrată pe identitate, XACML adoptă o abordare bazată pe atribute care poate lua în considerare atributele utilizatorului, acțiunea, resursa și context (cine, ce, unde, când, cum). Cu XACML este posibil să se definească politici precum

Managerii pot vizualiza documentele din departamentul lor

Managerii pot edita documentele pe care le dețin în modul ciornă

XACML oferă un control al accesului mai precis decât OAuth. OAuth este limitat în granularitate la funcționalitatea grosieră (sfera de aplicare) expusă de serviciul țintă. Ca rezultat, este adesea logic să combinați OAuth și XACML împreună, unde OAuth va oferi cazul de utilizare a accesului delegat și gestionarea consimțământului, iar XACML va furniza politicile de autorizare care funcționează asupra aplicațiilor, proceselor și datelor.

În cele din urmă, XACML poate funcționa transparent în mai multe stive (API-uri, SSO web, ESB-uri, aplicații de origine, baze de date...). OAuth se concentrează exclusiv pe aplicațiile bazate pe HTTP.

Controversă

Eran Hammer a demisionat din rolul său de autor principal pentru proiectul OAuth 2.0, s-a retras din grupul de lucru IETF și și-a eliminat numele din specificație în iulie 2012. Hammer a citat un conflict între cultura web și cea de întreprindere drept motiv pentru a părăsi, menționând că IETF este o comunitate care este „totul despre cazuri de utilizare a întreprinderii” și „nu poate fi simplu”. „Ceea ce este oferit acum este un plan pentru un protocol de autorizare”, a remarcat el, „aceasta este calea întreprinderii”, oferind „o frontieră cu totul nouă pentru a vinde servicii de

consultanță și soluții de integrare”.

Comparând OAuth 2.0 cu OAuth 1.0, Hammer subliniază că a devenit „mai complex, mai puțin interoperabil, mai puțin util, mai incomplet și, cel mai important, mai puțin sigur”. El explică cum modificările arhitecturale pentru jetoanele 2.0 nelegate de la clienți, au eliminat toate semnăturile și criptografia la nivel de protocol și au adăugat jetoane care expiră (deoarece token-urile nu puteau fi revocate), complicând în același timp procesarea autorizației. Numeroase elemente au fost lăsate nespecificate sau nelimitate în caietul de sarcini, deoarece „așa cum a fost natura acestui grup de lucru, nicio problemă nu este prea mică pentru a rămâne blocată sau a lăsa deschisă pentru fiecare implementare să decidă.”

Mai târziu, David Recordon și-a eliminat numele din specificații din motive nespecificate. [Citare necesară] Dick Hardt a preluat rolul de editor, iar cadrul a fost publicat în octombrie 2012.[2]

Bibliografie

1. "Open Authorization - Glossary | CSRC". csrc.nist.gov.
2. Hardt, Dick (October 2012). "RFC6749 - The OAuth 2.0 Authorization Framework". Internet Engineering Task Force. Archived from the original on 15 October 2012. Retrieved 10 October 2012.
3. Whitson, Gordon. "Understanding OAuth: What Happens When You Log Into a Site with Google, Twitter, or Facebook". Lifehacker. Archived from the original on 24 April 2014. Retrieved 15 May 2016.
4. Henry, Gavin (January 2020). "Justin Richer on OAuth". IEEE Software. 37 (1): 98–100. doi:10.1109/MS.2019.2949648. ISSN 0740-7459.
5. "Amazon & OAuth 2.0". Archived

- from the original on 8 December 2017. Retrieved 15 December 2017.
6. "Introduction". oauth.net. Archived from the original on 21 November 2018. Retrieved 21 November 2018.
 7. "OAuth Core 1.0". 4 December 2007. Archived from the original on 25 November 2015. Retrieved 16 October 2014.
 8. <https://en.wikipedia.org/wiki/OAuth>

CONCEPTUL DE EXPERTIZĂ CONTABILĂ

**Economist Nadolu Andreea
Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea**

Necesitatea expertizei contabile și importanța ei în activitatea economică

De multe ori pentru lămurirea faptelor care formează obiectul unei dispute judiciare sau extrajudiciare se apelează la cunoștințe de specialitate din domeniul științelor, al tehnicii sau al artelor și uneori chiar la cercetări științifice sau tehnice speciale (analize de laborator sau de altă natură, măsurători, etc.) ale unui expert, care să conducă la rezolvarea diferendului. Expertul trebuie să efectueze în majoritatea cazurilor o activitate de cercetare a circumstanțelor diferendului, adică să expertizeze problema în litigiu, pe baza expertizei urmând să formuleze concluziile asupra disputei, concluzii ce vor fi prezentate de obicei într-un raport de expertiză.

Marea diversitate a cauzelor care parvin spre soluținare organelor de urmărire penală, instanțelor judecătorești, arbitrajului, a căror obiect și situații izvorăsc din domenii de activitate diverse și foarte vaste, reclamă pregătire și cunoștințe de specialitate pentru fiecare domeniu în parte. În prezent dezvoltarea științei și tehnicii nu mai permite entității chemate să se pronunțe asupra cauzei să fie specializată în toate domeniile de activitate, apărând astfel necesitatea de a apela la specialiști care să examineze litigiul și care să-și spună punctul de vedere motivat și fundamentat pe cunoștințele de specialitate și experiență. Pe baza expertizei întocmite de specialist asupra problemelor în litigiu este posibilă apoi pronunțarea unui verdict asupra cauzei.

Raportată la activitatea jurisdicțională, expertiza poate să fie extrajudiciară sau judiciară.

Trăsătura generală a expertizei extrajudiciare este faptul că nu se efectuează la solicitarea organelor judiciare și nici după norme prevăzute de legi procesuale, ci se efectuează la cererea părților în litigiu, ele fiind cele care aleg și experții.

În schimb, expertiza judiciară este efectuată la cererea organelor judiciare, necesitatea recurgerii de către legiuitor la cunoștințele unui expert fiind motivată de faptul că oricât de vaste ar fi cunoștințele acestuia, multitudinea ramurilor științei, tehnicii, artei face imposibilă pronunțarea cu competență în alt domeniu decât cel juridic. Legiuitorul cunoaște și aplică normele juridice în vigoare, în timp ce expertul operează cu fapte concrete, variabile de la caz la caz, pentru a-l pune pe judecător în posibilitatea de a aplica în mod corect legea și soluționa corect cauzele supuse judecății sale. Chiar și în cazul în care în componența instanței ar intra un specialist în cauza supusă soluționării, această situație nu înlătură necesitatea apelării la expert, deoarece judecătorul și expertul au funcții procesuale diferite.

În prezent operațiunile economice se manifestă într-o mare diversitate de forme și situații. În această ordine de idei în cazul unor litigii de natură economică apar probleme greu de soluționat de către părțile direct implicate, probleme care necesită cunoștințe economice vaste și o bogată experiență în domeniul economic. Pentru rezolvarea acestor probleme este necesară cunoașterea și experiența unei persoane cu autoritate în domeniu, care să poată examina problema în mod competent și să poată stabili aprecieri pertinente și fundamentate științific despre cauza în discuție. Activitatea pe care o desfășoară acest specialist în domeniul economic pentru rezolvarea litigiului poartă denumirea de expertiză contabilă. Expertiza contabilă este de cele mai multe ori întâlnită în cazurile judiciare, fiind reclamată de organul juridic pentru ca acesta să se poată apoi pronunța în cunoștință de cauză asupra problemei supusă soluționării, dar se întâlnește și în cazuri extrajudiciare în soluționarea unor litigii între părți atunci când nu se dorește să se apeleze la o instanță de judecată sau în analize și certificări ale situației financiare ale unei societăți.

Atât teoria cât și practica dovedesc că expertiza contabilă este o necesitate obiectivă izvorâtă din acțiunea legilor economice care guvernează economia.

Necesitatea expertizei contabile apare ori de câte ori părțile în litigiu, instanțele de judecată sau organele de urmărire penală nu pot soluționa litigiile întrucât soluționarea acestora presupune solide cunoștințe din domeniul economico-financiar și o experiență îndelungată. Necesitatea expertizei este legată pe de altă parte de situația existenței unei interpretări diferite într-o singură problemă de natură economică, care se cere a fi lămurită de specialist, precum și de aceea că în unele cazuri cercetarea nu se poate efectua decât în afara instanței sau numai cu ajutorul unor mijloace speciale. În acest context se impune consultarea și concluziile unor specialiști în domeniul economic.

Expertiza contabilă, alături de controlul economic-financiar și audit, constituie unul din instrumentele de bază în apărarea, protejarea și dezvoltarea proprietății, indiferent de apartenența ei : de stat, privată sau mixtă.

Având în vedere cele precizate anterior se observă că expertiza contabilă are o importanță deosebită în soluționarea problemelor de natură economică întrucât fundamentează deciziile, atât în cazuri judiciare cât și extrajudiciare, pe cunoștințele unui expert cu autoritate în domeniu. În cazul expertizei judiciare, aceasta este mijloc de probă în procese civile sau penale, permițând astfel legiuitorului să soluționeze o cauză având la dispoziție opiniile unei alte părți neimplicate în cauză și cu autoritate științifică și profesională recunoscută.

Conceptul de expertiză contabilă

Progresul rapid al științei și tehnicii înregistrat mai ales în ultimele decenii au determinat o expansiune fără precedent a expertizei, domeniile în care se recurge la sprijinul experților în prezent putând fi din cele mai variate și cu referire la aproape toate laturile cunoașterii omenirii.

Din acest motiv categoriile de expertize sunt tot atât de numeroase ca și ramurile științei, tehnicii și artei.

În literatura de specialitate se întâlnesc mai multe definiții ale conceptului de expertiză după cum urmează:

- „Expertiza este un mijloc de probă, de constatare, confirmare, lămurire sau dovedire, pe baza cercetării științifice de specialitate, a adevărului obiectiv cu

privire la o anumită faptă, împrejurare, problemă, situație, cauză sau litigiu.”³.

- „Operația făcută de unul sau mai mulți experți cu scopul de a constata unele fapte, de a controla, de a examina, de a măsura și de a evalua anumite lucruri.”⁴
- „Operația încredințată unor persoane, pe baza cunoștințelor lor speciale asupra faptelor pe care judecătorii nu le-ar putea aprecia.”⁵
- „Un mijloc de investiție prin care se ajunge fie la obținerea unei probe, fie la evaluarea exactă a unei probe existente.”⁶
- „O cercetare care constă din diferite operațiuni specifice fiecărei specialități.”⁷
- „Un mijloc de dovadă reglementat de codul de procedură civilă, la care recurge instanța în cazul că, pentru stabilirea adevărului obiectiv, este nevoie de lămurirea unor împrejurări de fapt, pentru a căror rezolvare se cer cunoștințe de specialitate în domeniul științei, tehnicii, artei sau vreunei meserii pe care judecătorul nu le posedă.”⁸
- „Un mijloc de probă cerut de organul juridic în materie civilă sau penală, efectuat de un specialist în materia litigiului, care prin cunoștințele și experiența ce o posedă trebuie să aducă lămurirea diferitelor aspecte ce sunt necesare a fi cunoscute, în vederea soluționării unor cauze.”⁹
- „O lucrare de luminare a justiției și particularilor cuprinzând și părerea experților.”(prof. Trancu-Iași).

³ M. Boulescu, M. Ghiță-Control financiar și expertiză contabilă, Ed. Eficient, București 1996, pag. 278

⁴ A. Dejan-Traite theoretique et pratique des expertises en matrites civiles, administratives et commerciales, Paris 1901, pag. 1

⁵ E. Glasson-Precis theoretique et pratique de procedure civile, vol. I, Paris 1902, pag. 16

⁶ T. Tănoveanu-Tratat de drept și procedură penală, București 1927, pag. 628

În încercarea de a clasifica expertizele, după opinia unor specialiști, se pot stabili două categorii de expertize:

- primă categorie cuprinde expertizele care au la bază constatări materiale și diferite date de specialitate, fără a avea în vedere și elementele juridice; deci cu alte cuvinte experții fac constatări pur tehnice și răspund la întrebările puse, cum ar fi în expertizele ce folosesc investigații cu caracter tehnic, medical, chimic, etc.
- a doua categorie cuprinde expertizele care în mod obligatoriu trebuie să aibă la bază și elemente juridice, ca de pildă expertize contabile, la efectuarea cărora trebuie avute în vedere diferite norme juridice.

Marea majoritate a autorilor din literatura de specialitate nu se preocupă însă în mod special de clasificarea expertizelor, ci doar le enumeră, fără a implica și o clasificare propriu-zisă. Astfel, având în vedere obiectul lor, natura și conținutul faptei, împrejurării, problemei, litigiului ce se cercetează, expertizele pot fi grupate pe următoarele categorii:

- Expertize tehnice, ce se individualizează pe genuri: construcții civile, mașini și utilaje, autovehicule, etc.;
- Expertize medico-legale de tipul: psihiatrice, toxicologice, constatarea stării sănătății, a cauzei decesului, etc.;
- Expertize grafologice, care constau în autentificarea unui act, a unei semnături;

⁷ Gr. Gh. Teodoroiu-Curs de drept procesual penal. Editura Lito, Iași 1959, pag 446

⁸ Gr. Porumb, *Codul de procedură civilă și penală comentat și adnotat*, Ed. Stiințifică, București 1960, p 437-439

⁹ Gr. Olănescu, *Perfecționarea organizării și desfășurării activității de expertiză financiar-contabilă*, teză de doctorat, Academia de Studii Economice, București 1984

- Expertize criminalistice, cuprinzând: tehnica criminalistică a actelor, dactiloscopie, traseologie, balistică;
- Expertize merciologice;
- Expertize artistice, din domeniile pictură, sculptură, grafică, literatură, muzică, etc.;
- Expertize filatelice;
- Expertize comerciale;
- Expertize agricole;
- Expertize contabile.

Stabilirea categoriilor de expertize are importanță deosebită deoarece pe de o parte arată instanțelor judecătorești ce posibilități se deschid pentru folosirea acestui mijloc de probă, iar pe de altă parte indică persoanelor fizice și juridice interesate modalitățile de soluționare a anumitor cauze, probleme, fapte.

Expertiza contabilă este misiunea dată unui expert contabil de a cerceta situația economică a unei societăți prin controlarea registrelor de contabilitate, a conturilor, a documentelor justificative, pentru a stabili justa reflectare a activității unității în operațiile contabile, eventualele abuzuri, existența și cuantumul pagubelor cauzate avutului public sau privat. Scopul acestei cercetări este de a furniza părților interesate datele necesare în soluționarea problemei, sau de a procura justiției informațiile pentru a se pronunța, în cunoștință de cauză, asupra unui proces sau a unei contestații de care a fost sesizată.

Din definiția prezentată rezultă următoarele trăsături ale expertizei contabile:

- Are ca obiect cercetarea unor fapte sau situații de natură economico-financiară, gestionară și patrimonială;
- Cuprinde în sfera sa de acțiune activitatea economică a unui agent economic pentru problemele și obiectivele stabilite de organul judiciar sau de persoana juridică ce o solicită;
- Cercetează situațiile și împrejurările de fapt pe baza informațiilor furnizate de

evidența economică și a suporturilor ei material;

- Interpretează datele de evidență și formulează opinii cu privire la problemele investigate pe baza legilor și a actelor normative care reglementează domeniul de activitate respectiv;
- Elaborează concluzii pe baza constatărilor făcute, care servesc drept mijloc de probă pentru organul judiciar care a dispus efectuarea expertizei sau ca mijloc de fundamentare a unei decizii de către persoana juridică ce a solicitat efectuarea expertizei contabile;
- Analizează cauzele care au determinat abaterile de la normele legale cu caracter economic-financiar, descifrează relațiile economice și financiare dintre părțile aflate în litigiu, caracterizează starea de fapt a agentului economic respectiv în raport cu legea și actele normative care reglementează domeniul investigat, stabilește legăturile de cauzalitate și responsabilitate.

După destinația expertizei contabile, aceasta poate să fie :

- judiciară-dispusă de organele judiciare pentru soluționarea cauzelor aflate în faza de anchetă, cercetare sau judecată;
- Extrajudiciară-solicitată de persoane fizice sau juridice interesate, fără să existe un dosar de anchetă, cercetare, judecată.

Expertiza contabilă judiciară este un mijloc de probă în justiție, o formă de cercetare și lămurire a unor fapte sau împrejurări de natură economico-financiară indicate de organele judiciare în scopul soluționării litigiilor dintre persoane juridice, dintre acestea și persoane fizice, precum și a proceselor penale privind infracțiuni prin care au fost aduse pagube patrimoniului. Organul de urmărire penală sau instanța de judecată apelează la acest mijloc de probă la cererea

părților sau din oficiu, încredințând unor specialiști în domeniu sarcina de a constata și evalua anumite fapte pe care nu le-ar putea procura sau aprecia ei înșiși, stabilind în acest scop punctele asupra cărora experții numiți urmează să se pronunțe. Sarcina principală a expertizei judiciare este de a contribui la stabilirea adevărului și la justa soluționare de către organul judiciar a cauzei aflate în faza de cercetare sau judecată, oferind acestuia o probă temeinică, de neînălțurat, pentru tragerea la răspundere a persoanelor vinovate de încălcarea legalității, nesocotirea disciplinei financiare și păgubirea patrimoniului.

Expertiza contabilă extrajudiciară, denumită și expertiză amiabilă, are loc direct între părțile aflate în litigiu, în afară de orice intervenție judecătorească, sau este solicitată de persoane fizice sau juridice în vederea stabilirii adevărului și respectării legalității într-o anumită cauză. Contribuie la prevenirea pagubelor în patrimoniu, păstrarea integrității acestuia și respectarea legalității. Poate fi utilizată și ca mijloc de fundamentare a acțiunilor de arbitraj, judecătorești sau penale, care se declanșează prin acțiuni adresate organelor judiciare. O altă posibilă utilizare a expertizei extrajudiciare este aceea de a certifica situațiile financiare ale unei unități

patrimoniale, conducând la o încredere sporită a terților în aceasta atunci când intră în relații economice. Expertiza contabilă extrajudiciară poate fi solicitată de manageri, asociați, părțile în litigiu, particulari.

Bibliografie

1. Boulescu Mircea, Ghiță Marcel – *Expertiza contabilă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2001
2. Boulescu Mircea, Ghiță Marcel – *Control financiar și expertiză contabilă*, Editura Eficient, București, 1996 ;
3. Bungeț Ovidiu – *Expertiza contabilă*, Editura Mirton, Timișoara, 2003;
4. Leik Adrian – *Expertiza judiciară-mijloc de probă în procesul civil*, Editura Ankarom, Iași, 1999 ;

ISSN 2285-1992



9 772285 199007 >