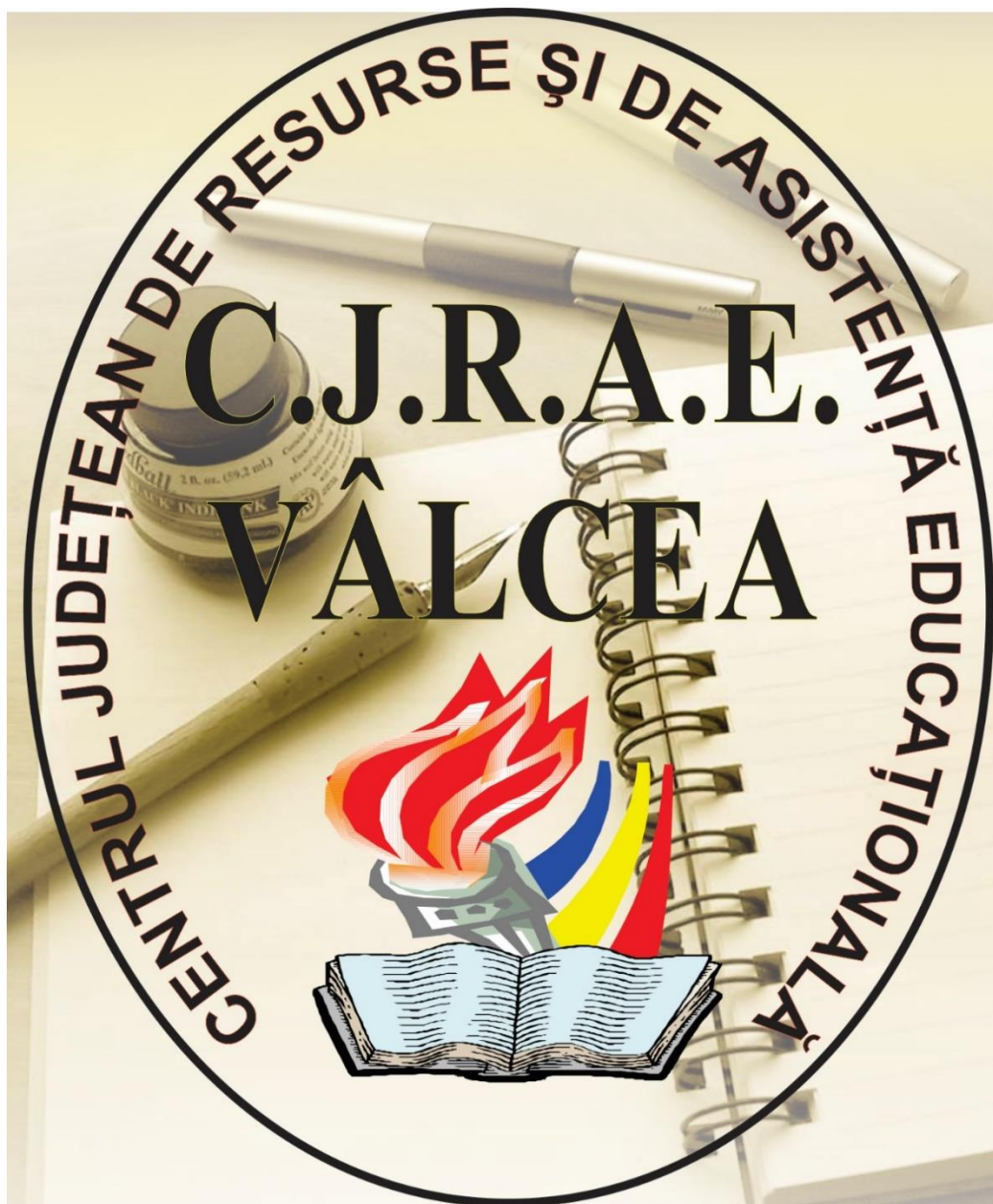


MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN VÂLCEA
CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ
VÂLCEA



Nr. 4
ANUL 2018
RÂMNICU VÂLCEA

ISSN 2537 - 2416

ISSN-L 2393 - 5510

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI LEADERSHIP

*Prof. Andra Bică – Inspector Școlar General
Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea*

Managementul educațional este un domeniu de studiu și de activitate care vizează modul de funcționare și conducerea organizațiilor educaționale. Domeniul are semnificație diferită de la un autor la altul deoarece aceasta derivă din mai multe discipline consacrate, precum sociologie, științe politice, economie și management general: Bolam definește managementul educațional ca „o funcție executivă destinată punerii în practică a politicilor aprobate”, iar Bush propune o diferențiere între management și leadership educațional, la baza căruia se află „responsabilitatea pentru formularea politicilor și, unde este cazul, transformarea organizațională”. Săpre afirmă că „managementul presupune o serie de activități orientate către utilizarea eficientă și eficace a resurselor organizaționale pentru atingerea obiectivelor organizaționale”.

Tony Bush susține că managementul educațional trebuie să aibă în vedere mai ales scopul și obiectivele educației. Acestea fac subiectul unor dezbateri și dezacorduri perpetue, dar principiul racordării activităților și sarcinilor manageriale la scopurile și obiectivele instituțiilor de învățământ rămâne primordial. Aceste scopuri sau finalități oferă repere fundamentale în susținerea managementului instituțiilor de educație. Managementul vizează atingerea anumitor obiective educaționale. Dacă legătura dintre scop și management nu este clar definită, apare pericolul alunecării în „managerialism”, cu „accent pe proceduri în detrimentul scopurilor și valorilor educaționale”. Managerialismul pune accent pe eficiența managerială și mai puțin pe scopurile și obiectivele educației (Newman și Clarke, 1994; Gunter, 1997). „Managementul nu are scopuri și valori supraordonate proprii. Aspirația spre eficiență poate fi misiunea managementului, dar aceasta se manifestă în realizarea obiectivelor definite de alții” (Newman și Clarke, 1994: 29).

Accentul pus pe scopul educațional este important, ceea ce nu înseamnă însă că toate obiectivele sau țintele sunt potrivite, mai ales dacă sunt impuse din afara școlii, de guvern sau de alte organisme oficiale. Este esențial ca managementul să fie orientat spre atingerea obiectivelor educaționale, dar acestea trebuie să fie agreate de școală și de comunitate. Dacă managerii se limitează la implementarea inițiativelor externe, riscă să alunece pe panta managerialismului. În Anglia, instrumentele de monitorizare centralizată și de determinare a obiectivelor au fost perfecționate pentru a permite guvernului să gestioneze școlile îndeaproape prin Strategiile Naționale din Domeniul Literației și Matematicii Elementare. Managementul intern de succes necesită legături clare între valori, obiective, strategii și activități zilnice.

Importanța obiectivelor și a scopurilor pentru managementul instituțiilor de învățământ este subliniată în majoritatea abordărilor teoretice. Totuși, există un oarecare dezacord cu privire la trei aspecte legate de stabilirea finalităților în educație:

1. valoarea obiectivelor formale;
2. susținerea obiectivelor organizaționale sau ale celor individuale;
3. cum sunt stabilite obiectivele sau scopurile instituționale.

În instituțiile de învățământ, obiectivele formale stabilite au uneori un grad mare de generalitate. De obicei, acestea presupun o fundamentare temeinică, dar, pentru că sunt adesea utopice, astfel de obiective oferă o bază inadecvată pentru activitatea managerială. Un obiectiv tipic stabilit la nivelul unei școli primare sau gimnaziale ar putea avea în vedere dobândirea abilităților și deprinderilor fizice, sociale, intelectuale și morale de către fiecare elev. Este lăudabil, dar o astfel de formulare impune limitări considerabile în orientarea deciziilor manageriale. Scopurile punctuale nu reușesc adesea să atingă același nivel de acord. Propunerea de a crește nivelul performanțelor într-un segment al curriculumului, ca, de exemplu, în literație sau în matematică, ar putea fi contestată de profesorii preocupați de implicațiile unui astfel de obiectiv asupra altor obiecte de studiu.

Tendința internațională spre management descentralizat a condus, în paralel, la un apel către manageri, personal și către alte părți interesate de a dezvolta o viziune distinctă pentru școlile lor, cu obiective specifice, clar articulate. Beare, Caldwell și Millikan (1989: 99) susțin că „liderii remarcabili au o viziune pentru școala lor – o imagine mentală a unui viitor dezirabil – care este împărtășită tuturor membrilor comunității școlare”. Acolo unde organizațiile educaționale au o astfel de viziune, managerii eficienți pot să creeze legături

între funcții și obiective pentru a asigura relevanța activității manageriale. În practică însă, multe „viziuni” sunt de fapt simple obiective educaționale generalizate (Bolam et al., 1993) ce derivă mai degrabă din imperative guvernamentale naționale și mai puțin dintr-o analiză de nevoi desfășurată la nivelul școlii.

Unele abordări ale managementului educațional sunt preocupate mai ales de obiectivele organizaționale, în timp ce alte modele accentuează obiectivele individuale. Între aceste două perspective se interpune o gamă de opinii, de la cele care susțin că obiectivele „organizaționale” ar putea fi impuse de lideri membrilor fără putere de decizie din cadrul școlii sau colegiului, până la cele care afirmă că obiectivele individuale trebuie să se circumscrie unor teme specifice astfel încât organizația să aibă relevanță pentru membrii săi și pentru părțile interesate. Una dintre probleme vizează posibilitatea incompatibilității dintre obiectivele individuale și cele organizaționale sau a orientării obiectivelor organizaționale spre anumite aspirații individuale. Este rezonabil să presupunem că cei mai mulți dintre profesori doresc ca școala sau colegiul în care lucrează să adopte politici concordante propriilor interese și preferințe.

Procesul de determinare a obiectivelor organizației se află în centrul managementului educațional. În unele contexte, obiectivele sunt stabilite de directorul unității de învățământ, cu participarea unui grup de colegi cu experiență și, eventual, a unui grup restrâns de reprezentanți ai comunității locale. În multe școli și colegii însă, stabilirea obiectivelor reprezintă o activitate colectivă ce presupune implicarea unui comitet formal sau informal.

Obiectivele unităților de învățământ sunt, în mod inevitabil, influențate de presiunile mediului educațional mai larg și conduc la întrebări despre viabilitatea „viziunilor” educaționale, așa cum s-a menționat. Multe țări au un curriculum național ce se circumscrie unor sisteme naționale de evaluare și de inspecție, iar astfel de rețete guvernamentale pentru educație lasă școlilor un spațiu extrem de limitat pentru a decide asupra propriilor obiective. Instituțiilor din domeniu le-ar putea reveni cel mult sarcina de a interpreta imperativele externe, în detrimentul stabilirii obiectivelor pe baza propriei analize a nevoilor educaționale.

Concepția lui Wright (2001) cu privire la existența unui „leadership fals” susține acest argument, sugerând că proiectarea unei viziuni educaționale este doar aparentă, conducerea școlilor din Anglia și din Țara Galilor limitându-se la a implementa valorile și politicile guvernului și ale instituțiilor afiliate.

Problema fundamentală care derivă de aici este măsura în care conducerea școlilor poate modifica politicile guvernamentale, dezvoltând abordări alternative bazate pe valori și viziuni ce pot fi aplicate la nivelul propriei școli. Trebuie urmat scenariul sau se poate improviza? Cercetarea lui Gold și colaboratorii săi (2003) cu privire la 10 directori englezi „remarcabili” abordează această problemă. Directorii respectivi „au pornit de la premisa că liderii școlii sunt, esențialmente, „putători de valori” (...) îmbunătățirea serviciilor școlii nu este o știință tehnocrată, cât un proces de căutare a celor mai bune căi de inoculare a anumitor valori educaționale în practica (...) anumitor școli” (2003: 128). Acești autori afirmă că directorii implicați în studiul de caz își fundamentau practica managerială și de leadership pe astfel de abordări orientate spre valori. Răspunsul lui Wright (2003) la cercetarea efectuată de Gold și colaboratorii săi pune sub semnul întrebării măsura în care chiar și liderii „principiali” pot contesta sau modifica politicile guvernamentale. În opinia sa, acești directori sunt tot „lideri falși”, pentru că valorile lor nu pot eluda imperativele guvernului.

Problema centrală se raportează la puterea relativă a guvernelor și a liderilor din școli de a stabili obiectivele și scopurile educației în anumite instituții de învățământ. Guvernele au puterea constituțională de a-și impune voința, dar inovațiile de succes reclamă angajamentul celor care trebuie să implementeze aceste schimbări. Dacă profesorii și liderii consideră că o inițiativă este nepotrivită pentru copiii sau elevii lor, este improbabil ca aceștia să o implementeze cu entuziasm. Prin urmare, guvernele și-ar dori ca școlile să practice un leadership vizionar, atâta vreme cât aceste viziuni nu se îndepărtează prea mult de la imperativele guvernamentale.

Furlong (2000) adaugă că un control crescut al guvernului în domeniul educației are implicații majore asupra statutului cadrelor didactice ca profesioniști. Acesta susține că în Anglia și în Țara Galilor profesionalismul există grație guvernului, datorită dominanței unui curriculum național prescriptiv și a monitorizării centralizate a activității profesorilor. Natura procesului de determinare a finalităților este o variabilă majoră în diferitele modele de management și de leadership educațional.

Pentru definirea leadershipului educațional, Gunter (2004) arată că sintagmele utilizate au variat de la „administrație educațională” la „management educațional”, și mai recent la „leadership educațional”. În Anglia, această schimbare este ilustrată cel mai pregnant de înființarea Colegiului Național pentru Leadership Școlar în 2000, o „schimbare de paradigmă” în concepția lui Bolam (2004). Există multe conceptualizări diferite ale leadershipului, care l-au determinat pe Yukl (2002: 4-5) să susțină că „definiția leadershipului este arbitrară și subiectivă. Unele definiții sunt mai utile decât altele, dar nu se poate spune că există o definiție „corectă”. Se pot identifica trei dimensiuni ale leadershipului ca bază pentru dezvoltarea unei definiții funcționale.

Un element central în conceptul de leadership vizează existența unui proces de influență. Cele mai multe definiții reflectă ipoteza conform căreia acesta implică un proces de influență socială incluzând o dimensiune intenționată exercitată de un singur individ sau de un grup asupra altor indivizi sau grupuri, cu scopul de a structura activitățile și relațiile dintr-un grup sau dintr-o organizație. După Cuban (1988: 193), procesul de influență este orientat spre obținerea de anumitor rezultate; acesta implică atât luarea unor inițiative, cât și asumarea unor riscuri.

Conceptul de bază este mai degrabă cel de influență și nu de autoritate. Ambele sunt dimensiuni ale puterii, dar ultimul tinde să se regăsească în poziții formale, precum cea de director, în timp ce primul poate fi exercitat de oricine din școală sau din colegiu. Leadershipul este independent de autoritatea poziției, însă managementul este direct legat de aceasta. Procesul este intenționat. Individul care dorește să își exercite influența o face pentru a atinge anumite scopuri. Influența poate fi exercitată atât de grupuri, cât și de indivizi. Această idee susține conceptul de leadership distribuit și de echipe de leadership. „Acest aspect al leadershipului îl caracterizează drept un proces fluid, care poate să apară din orice parte a școlii, independent de pozițiile formale de management și care se poate regăsi în orice membru al organizației, inclusiv în personalul asociat și în elevi”.

Noțiunea de influență este neutră prin faptul că nici nu explică, nici nu recomandă scopurile sau acțiunile ce ar trebui avute în vedere. Așteptările sunt ca liderii să-și fundamenteze acțiunile ce ar trebui avute în vedere. Cu toate acestea, leadershipul este asociat tot mai mult cu valorile. Așteptările sunt ca liderii să-și fundamenteze acțiunile pe valori personale și profesionale clare. Greenfield și Ribbins (1993) susțin că leadershipul începe cu „caracterul” liderilor, exprimat în termeni de valori personale, conștiință de sine, precum și în capacitate emoțională și morală. Anterior, Greenfield făcea distincția dintre valori și rațiune: „Valorile se află în spatele rațiunii. Pentru ca rațiunea să fie ceea ce este, trebuie să se construiască pe un fundament valoric. Valorile sunt afirmate, alese, impuse sau crezute. Acestea nu pot fi nici cuantificate și nici măsurate”.

Bibliografie:

Bush, T. „Leadership și management educațional”, Editura Polirom, București, 2015

ROLUL CCC-URILOR ÎN PREVENIREA ABANDONULUI ȘCOLAR ȘI DISCRIMINĂRII

Director C.J.R.A.E.VÂLCEA

Prof. consilier școlar Florentina Cristina Nicula

DE CE CCC?

Pentru că CONSILIILE COMUNITARE CONSULTATIVE reprezintă grupuri informale de susținere a activității de protecție socială fiind înființate, în baza Legii 272/2004, pentru a veni în sprijinul activității de asistență socială și de protecție a copilului de la nivel local, ca forma organizată și permanentă de participare a comunității locale la soluționarea problemelor sociale care privesc copiii.

Pentru că fiecare unitate de învățământ trebuie să cunoască existența acestor structuri de la nivel local, structuri de care să se folosească atunci când în unitatea de învățământ se află copii în situații de risc pe abandon, discriminare, neincluziune, violență, neglijare etc.

CONSILIILE COMUNITARE CONSULTATIVE se înființează, în baza legii fie prin hotărârea consiliului local, fie prin dispoziția primarului, în baza Legii 272/2004, cu scopul de a sprijini activitatea de asistență socială și de protecție a copilului de la nivel local, mai ales pentru a preveni discriminarea, reducerea abandonului și pentru

a sprijini incluziunea școlară . Într-o comună se poate înființa cel puțin un consiliu comunitar consultativ. Autoritățile locale pot înființa însă, mai multe structuri comunitare, de exemplu, în fiecare sat component al comunei sau în fiecare cartier al unui municipiu. Persoane influente din satele componente ale comunei pot fi invitate de către consiliul comunitar consultativ înființat la nivel de comună, în funcție de cazurile sau temele în dezbateră, pentru ca acestea să poată să-și aducă contribuția la soluționarea problemelor sociale de interes local. Componenta nominală a consiliului comunitar consultativ se stabilește prin actul de înființare (dispoziția primarului/hotărârea consiliului local).

CONSILIILE COMUNITARE CONSULTATIVE sunt constituite din 7-9 membri, în majoritatea cazurilor, însă poate fi și mai mare dacă problematica socială este încărcată. Deoarece primarul și referentul social/serviciul public de asistență socială își exercită atribuțiile de serviciu prevăzute de lege în domeniul social, sunt retribuiți pentru activitatea depusă, ceilalți membri desfășoară însă o activitate de voluntariat, scopul fiind acela de reducere a discrepanței sociale a grupurilor aflate în situații de risc.

Fiecare membru al consiliului comunitar consultativ se reprezintă pe sine, dar în același timp reprezintă și comunitatea din care face parte consiliul comunitar consultativ, subliniindu-se faptul că acesta doar sprijină autoritățile și nu exercită atribuții în locul acestora, pe cale de consecință nu se substituie autorităților/serviciilor publice în îndeplinirea mandatului. Trebuie subliniat că și copiii trebuie implicați în activitatea consiliului comunitar consultativ. Copiii care înregistrează performanțe școlare/extrașcolare, și care se bucură de respect/influență printre copii, pot fi incluși ca membri în consiliul comunitar sau pot fi antrenați în diferite activități ale acestuia.

Misiunea CONSILIULUI COMUNITAR CONSULTATIV este de a contribui la identificarea nevoilor și resurselor comunității locale, de a promova implicarea acesteia, în vederea soluționării problemelor comunității și de a formula propuneri autorităților competente (prin informare, sfătuire, acompaniere, mediere, recomandare) și este recomandat ca acesta să se intrunească lunar și/sau ori de câte ori este nevoie.

CONSILIUL COMUNITAR CONSULTATIV îndeplinește următoarele funcții:

- a) De colaborare cu autoritățile publice competente, reprezentanții societății civile;
- b) Consultanță pentru instituțiile publice și private, cât și pentru comunitate;
- c) De intervenție primară directă cât și prin implicarea membrilor comunității, prin recomandarea pe care o poate da consiliului local/primarului/comisiei pentru protecția copilului luarea unor măsuri pentru soluționarea unor cazuri, fie acordarea unor servicii, fie luarea unor măsuri speciale de protecție.

Pe de altă parte însă, CONSILIUL COMUNITAR CONSULTATIV are rolul de a-și asuma soluționarea unor cazuri concrete, de aici și nevoia școlilor de constituire și de popularizare a acestor CCC.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – ȘANSĂ PENTRU INTEGRAREA ÎN COMUNITATEA ȘCOLARĂ A COPIILOR CU CES

Prof. Georgescu Maria
COORDONATOR CJAP VÂLCEA

Societatea contemporană se caracterizează prin schimbări majore în atitudinea comunității față de persoanele cu probleme specifice. În cadrul grupurilor și categoriilor de persoane cu nevoi speciale, oamenii marcați de deficiențe fizice și psihice reprezintă o entitate aparte care necesită servicii sociopsihopedagogice complexe. Pornind de la acest considerent, asistența persoanelor cu cerințe speciale constituie o activitate complexă ce include: prevenția, depistarea, diagnosticul, terapia, recuperarea, educarea, orientarea școlară și profesională, integrarea socio-profesională și monitorizarea evoluției ulterioare a persoanei aflată în dificultate. Pentru parcurgerea cu succes a acestor etape esențiale în evoluția copilului, ulterior adultului cu deficiențe, este necesară formarea psihologică, pedagogică, medicală, juridică și socială a profesorilor angajați în educarea copiilor cu nevoi speciale.

Formula „cerințe educative speciale” s-a încetățenit în ultimii ani și a dobândit o largă circulație, îndeosebi după publicarea documentelor rezultate în urma Conferinței mondiale în problemele educației speciale, desfășurată între 7-10 iunie 1994, în orașul spaniol Salamanca, sub genericul „Acces și calitate”.

Exigențele educației incluzive nu pot fi tratate izolat. Ele trebuie să facă parte dintr-o strategie educativă globală. În ultimul deceniu au devenit vizibile eforturile de angajare a învățământului într-un proces de restructurări profunde, menite a schimba grila de valori a educației în acord cu democratizarea întregii societăți, unde asigurarea respectării dreptului la educație pentru toți copiii și egalizarea șanselor de succes ale acestora au reprezentat și continuă să reprezinte obiectivele esențiale (art. 28 din Convenția Drepturilor Copilului). Una dintre aceste provocări este și necesitatea schimbării viziunii asupra copiilor cu CES și încercarea de a le oferi o viață normală prin transformarea reprezentărilor sociale și renunțarea la etichetări și stigmatizări.

Unul dintre drepturile fundamentale ale copilului este acela de a fi susținut în valorificarea maximală a propriilor capacități, ceea ce reprezintă concretizarea criteriului șanselor egale în educație, ce nu poate fi realizat decât în condițiile unei abordări diferențiate, nu izolate sau segregate. În fond, CES reprezintă sprijinul necesar a fi acordat copilului pentru a putea depăși dificultățile cu care se confruntă, obstacolele pe care trebuie să le depășească în procesul adaptării sociale.

Trebuie să facem o necesară distincție între noțiunea de deficiență/ handicap și cea de cerințe educative speciale, aceasta din urmă având o sferă de cuprindere mai largă. CES revendică o reformă majoră a școlii obișnuite și vizează elevii care întâmpină dificultăți în școală, nu numai pe cei cu handicap.

În această interpretare sintagma „cerințe educative speciale” desemnează:

- Necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației și învățământului;
- Educație adaptată particularităților individuale și caracteristicilor unei anumite deficiențe de învățare;
- Intervenție specifică (prin reabilitare/ recuperare).

Educația specială este forma de educație adoptată și destinată tuturor copiilor cu CES care nu reușesc singuri (sau este puțin probabil că vor reuși) să atingă, în cadrul învățământului obișnuit, temporar sau pe toată durata școlarității, un nivel de educație corespunzător cerințelor societății, pentru a deveni un om activ, autonom și independent.

Principiile care stau la baza educației speciale sunt:

- Garantarea dreptului la educație al fiecărui copil;
- Asigurarea de servicii specializate centrate pe nevoile copiilor cu CES.

Finalitatea educației speciale este aceea de a crea condițiile unei bune integrări sociale și profesionale a persoanei cu nevoi speciale.

Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă a impus conceptul educație/ școală incluzivă – formula terminologică ce relevă recunoașterea necesității reformei școlii obișnuite, a sistemului școlar general, cu scopul de a răspunde dezideratului „o societate pentru toți”. Un obiectiv important al școlii incluzive îl reprezintă sprijinul acordat pentru menținerea în familie a copiilor cu CES. Situația impune respectarea principiului normalizării.

Principiul normalizării se referă la condițiile de mediu și viață, la eliminarea separării copiilor cu CES și la acceptarea lor alături de ceilalți. Principiul presupune luarea în considerare nu doar a modului în care persoana cu deficiențe/ dizabilități se adaptează la cerințele vieții sociale, dar, în același timp, la felul în care comunitatea înțelege să se conformeze nevoilor și posibilităților persoanei în dificultate. Normalizarea implică nu numai includerea într-un mediu școlar și de viață cotidiană nediscriminatoriu, dar și asigurarea multitudinii de servicii care să reducă pe cât posibil starea de handicap, chiar dacă deficiențele sau afecțiunile propriu-zise nu pot fi încă depășite.

În mod firesc, o dată cu fixarea premiselor teoretice ale CES, cadrul didactic își propune să identifice modalități concrete de a promova incluziunea școlară a elevilor cu dificultăți de învățare.

Bibliografie:

- *Gheorghe Radu, Introducere în psihopedagogia specială, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999;*
- *Cristian Buică, Principiul normalizării. Formarea atitudinilor pozitive ale personalului didactic privind integrarea copiilor în dificultate, Editura Aramis, București, 2004;*

STUDIUL OPȚIUNILOR ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE ALE ELEVILOR CLASELOR A XII-A

*Prof. Georgescu Maria - coordonator CJAP Vâlcea
Hârjabă Simona - secretar CJAP Vâlcea*

Argument: Una dintre principalele direcții ale Centrului Județean de Asistență Psihopedagogică Vâlcea este asistarea elevilor în procesul de orientare școlară și profesională, prin furnizarea de informații specifice și prin promovarea autodeciziei în orientare, ca rezultat al armonizării între resursele interne și oportunitățile externe. Așadar, am considerat util să realizăm acest studiu al opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor claselor a XII-a pentru a stabili în ce măsură tinerii sunt pregătiți să intre pe piața muncii sau la studii.

Datele obținute în urma studiului pot fi valorificate de Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea în vederea fundamentării planului de școlarizare pentru anul școlar 2018/ 2019, de unitățile școlare pentru o mai bună cunoaștere a propriilor elevi și o analiză obiectivă a pregătirii teoretice și practice la o anumită specializare. De asemenea, datele pot fi folosite ca reper de AJOFM Vâlcea pentru a stabili prognoza în ceea ce privește șomajul în județul Vâlcea.

Obiectivele cercetării:

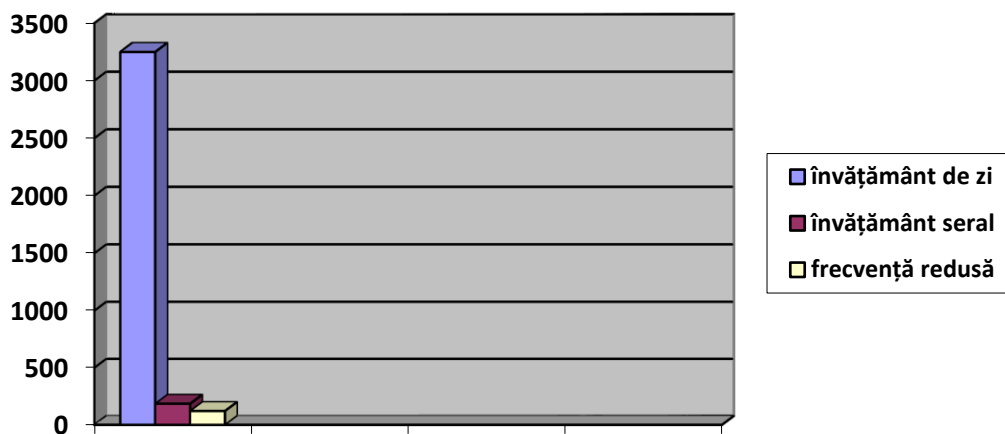
- ✚ Identificarea concordanței dintre calificarea obținută/ domeniul absolvit și intențiile profesionale/ educaționale ale elevilor;
- ✚ Cunoașterea factorilor care au influențat parcursul educațional al elevilor în perioada liceului și a celor care stau la baza opțiunilor profesionale viitoare;
- ✚ Evaluarea nivelului decizional al absolvenților cu privire la traseul educațional și profesional după finalizarea studiilor liceale.

Ipoieza de lucru: Pornind de la rolul profesorului consilier școlar în orientarea școlară și profesională a elevilor, de la nevoia societății actuale de a avea specialiști bine pregătiți pe piața muncii și de la nevoia tinerilor de a avea locuri de muncă sigure după absolvirea studiilor, ne-am propus să verificăm în ce măsură deciziile elevilor privind cariera sunt realiste și în concordanță cu profilul urmat.

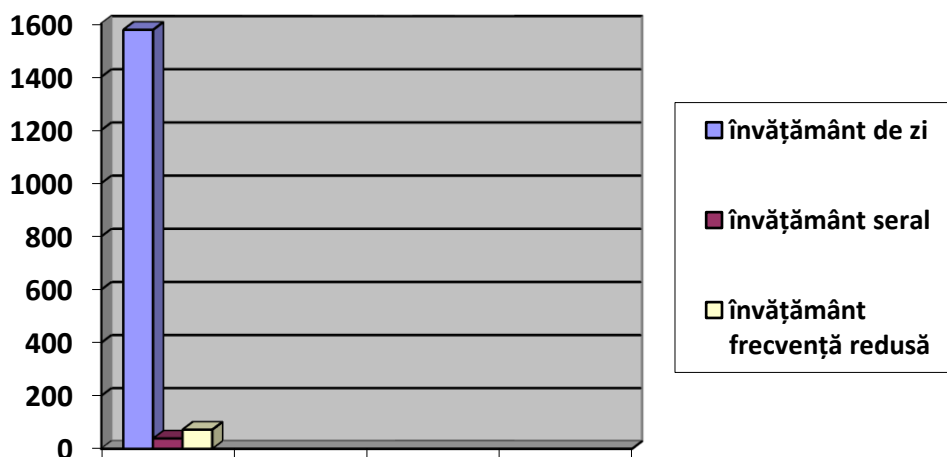
Desfășurarea cercetării: La studiu au participat elevii claselor a XII-a din următoarele unități de învățământ: Liceul Tehnologic „Justinian Marina” Băile Olănești, Colegiul Energetic Rm. Vâlcea, Liceul Tehnologic „General Magheru” Rm. Vâlcea, Liceul „Gheorghe Surdu” Brezoi, Colegiul Național de Informatică „Matei Basarab” Rm. Vâlcea, Liceul Tehnologic de Turism Călimănești, Colegiul de Silvicultură și Protecția Mediului Rm. Vâlcea, Liceul Tehnologic „Ferdinand I” Rm. Vâlcea, Liceul Tehnologic „C-ptan N. Pleșoianu” Rm. Vâlcea, Colegiul Național „Mircea cel Bătrân” Rm. Vâlcea, Colegiul Național „Gib Mihăescu” Drăgășani, Liceul „George Țârnea” Băbeni, Liceul Sanitar „Antim Ivireanu” Rm. Vâlcea, Liceul „Preda Buzescu” Berbești, Colegiul Național „Alexandru Lahovari” Rm. Vâlcea, Liceul „Constantin Brâncoveanu” Horezu, Liceul Tehnologic „Brătianu” Drăgășani, Colegiul Economic Rm. Vâlcea.

Consilierii școlari care au contribuit la derularea studiului sunt: Dragomir Vasilica, Gheordunescu Maria Elena, Iordache Mihaela Luminița, Iliescu Elena Raluca, Tomescu Elena, Calotă Elena Daniela, Ciucă Ioana Roxana, Mosor Ana Maria, Mărgărita Elena Antoanela, Iordache Rozalia, Mihăilescu Ana Maria, Nițu Mihaela Larisa, Gîrban Simona Elena, Cumpănășoiu Teodor Sorin, Banu Denise, Georgescu Ana Maria, Butușină Maria, Stan Predici Roxana Ionela.

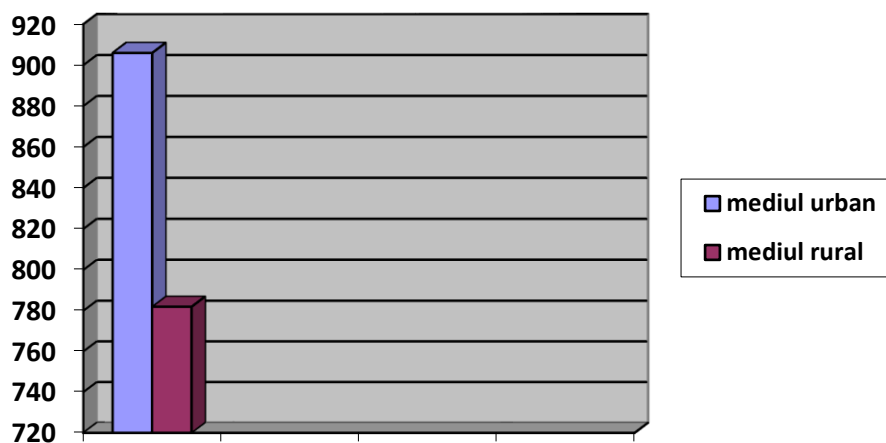
Descrierea eșantionului: La începutul anului școlar 2017/2018, în județul Vâlcea erau înscriși în clasele a XII-a 3250 de elevi la învățământ de zi, seral, frecvență redusă și seral rută progresivă, astfel: 2944 elevi înscriși la învățământ de zi (90%), 185 de elevi înscriși la învățământ seral (6%), 121 de elevi înscriși la învățământ cu frecvență redusă (4%). Distribuția acestora este reprezentată în graficul de mai jos:



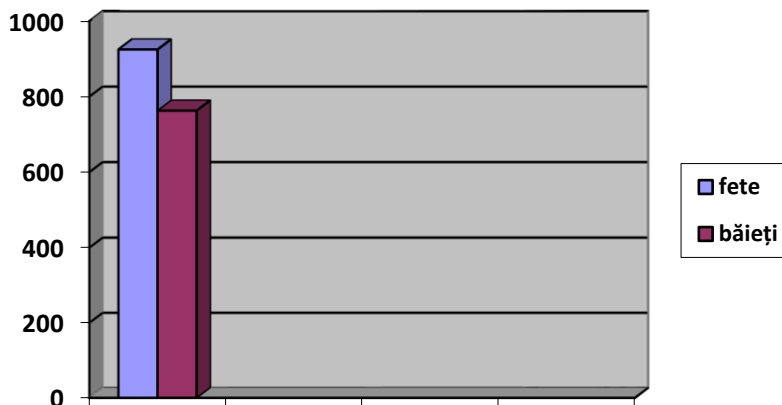
Din cei 3250 de elevi înscriși în clasele a XII-a în liceele din județ la cursuri de zi, seral și frecvență redusă au fost chestionați 1688 de elevi, aproximativ 52% din numărul total al elevilor. Distribuția elevilor existenți în funcție de forma de învățământ se prezintă conform figurii de mai jos: 1577 elevi înscriși la cursurile de zi (93%) și 39 de elevi la cursurile serale (2,5%) și 72 elevi înscriși la forma de învățământ frecvență redusă (4,5%).



Distribuția elevilor în funcție de mediul de proveniență este următoarea: 906 elevi din mediul urban (54%) și 782 de elevi din mediul rural (46%).



Distribuția elevilor în funcție de gen este următoarea: 925 fete (55%) și 763 băieți (45%).



Distribuția elevilor în funcție de vârstă este următoarea: 1624 elevi care au peste 18 ani (96%) și 64 elevi care încă nu împliniseră 18 ani la data chestionării și (4%).



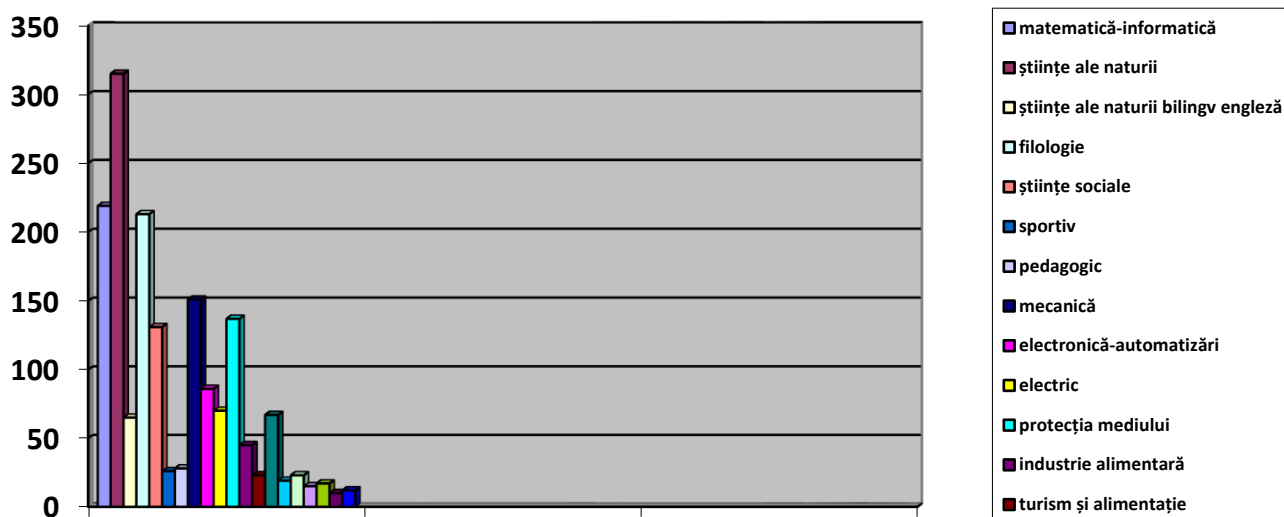
Descrierea metodelor de cercetare: Pentru colectarea datelor am elaborat un chestionar cu un număr de 7 itemi, concepuți sub forma întrebărilor închise și deschise. Chestionarul a urmărit:

- ✚ identificarea factorilor care au determinat opțiunea pentru specializarea în curs de absolvire;
- ✚ gradul de pregătire pentru promovarea examenului de bacalaureat;
- ✚ stabilirea intențiilor educaționale/ profesionale după absolvire;
- ✚ identificarea factorilor determinanți în luarea deciziei școlare sau profesionale după absolvirea liceului;
- ✚ stabilirea gradului în care situația financiară a familiei influențează alegerea carierei de după absolvire;
- ✚ analiza modului în care calificarea dobândită/ specializarea urmată este valorificată ulterior absolvirii.

Prelucrarea și interpretarea datelor:

1.Specializarea pe care o urmează elevul

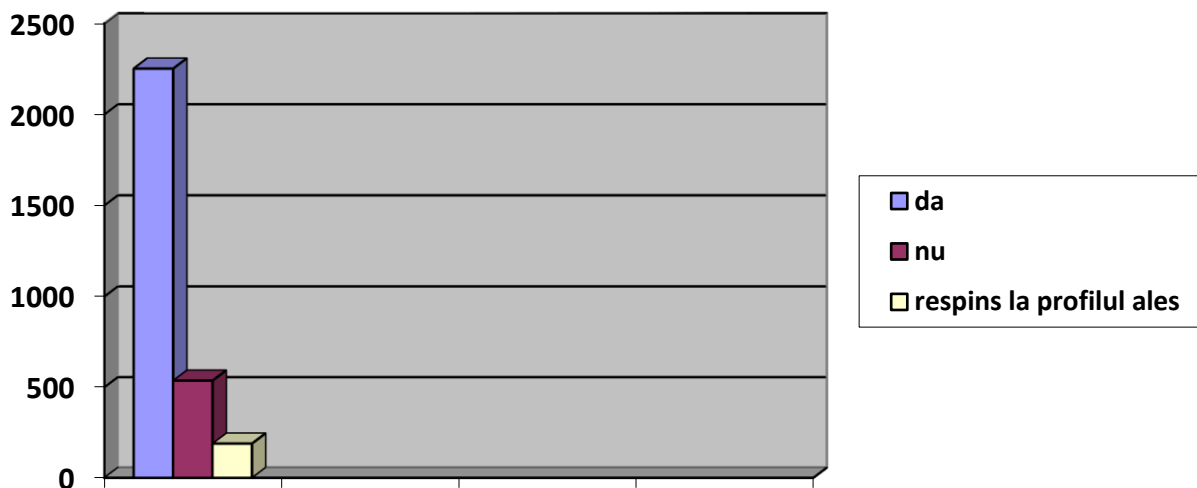
Primul item a avut ca scop identificarea distribuției elevilor pe specializări, care arată astfel:



După cum se observă în figura de mai sus, cei mai mulți elevi din județ sunt înscriși la profilele matematică-informatică, 219 elevi (13%), științe ale naturii, 315 elevi (18%), filologie, 213 elevi (12%), științe sociale, 131 elevi, (8%), mecanică, 151 elevi (9%), protecția mediului 137 elevi (8%), iar cei mai puțini sunt înscriși la profilele: silvicultură, 19 elevi (1%), industria textilă, 10 elevi (0,6%) și chimie industrială, 14 elevi (0,8%), CAD 15 elevi (0,8%).

2. Specializarea dorită de elev

Un aspect important în evoluția școlară și în stimularea motivației pentru învățare a elevului îl constituie propria implicare în luarea deciziei de a urma un anumit profil, o anumită specializare. Am considerat importantă cunoașterea măsurii în care elevii urmează specializarea pentru care au optat în clasa a VIII-a. Distribuția răspunsurilor elevilor este conform graficului următor:



După cum se poate observa, 1268 elevi (75% din numărul elevilor chestionați) sunt înscriși la specializarea pe care și-au dorit-o, 263 elevi (15%) nu urmează specializarea dorită, iar 157 elevi (10%) au fost respinși la profilul pentru care au optat și au ajuns, prin redistribuire, la alte profile. De aici rezultă că destul de mulți elevi chestionați (25%) nu sunt motivați pentru învățare, nu au nicio atracție pentru profilul/ specializarea pe care o urmează. Aceștia sunt elevii care nu au fost îndrumați corect în stabilirea opțiunii la sfârșitul clasei a VIII-a sau care au avut opțiuni nerealiste.

3. Promovarea examenului de bacalaureat

Unul din cei mai importanți itemi ai chestionarului îl considerăm gradul de pregătire al elevilor pentru promovarea examenului de bacalaureat. Astfel, răspunsurile elevilor sunt distribuite în graficul următor:

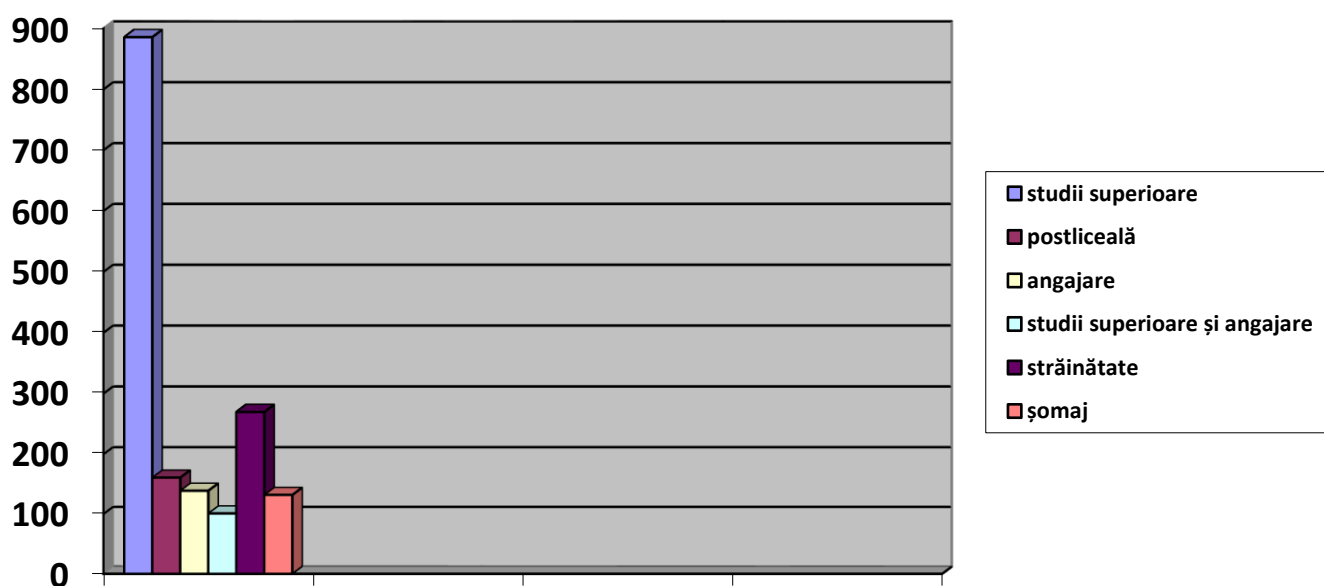


Conform datelor studiului, 1071 elevi din numărul celor chestionați sunt pregătiți pentru promovarea examenului de bacalaureat (63%), 288 elevi nu sunt pregătiți (17%), iar 329 elevi nu știu dacă sunt pregătiți pentru examen (20%). După cum se observă, procentul elevilor care consideră că vor promova examenul de bacalaureat este de peste jumătate din numărul elevilor chestionați, un procent relativ mic. Considerăm că se impune tratarea cu maximă seriozitate a acestui fapt de către toți factorii implicați - elev-școală - familie - prin intensificarea pregătirii, în special la materiile de examen.

Sugerăm unităților de învățământ să stabilească un program suplimentar de pregătire al elevilor la disciplinele obligatorii de examen. Este în interesul cadrelor didactice să aibă un procent destul de bun de promovabilitate deoarece performanțele profesionale se văd prin aceste rezultate ale elevilor și părinții sunt destul de sensibili la înscrierea elevilor la unitățile cu performanțe reduse. Nu facem referire aici la elevii olimpici, ci la acei elevi care reușesc să promoveze și să-și dezvolte cariera pe baza propriilor aptitudini și posibilități intelectuale.

4. Opțiuni școlare și profesionale

Itemul a vizat identificarea intenției pe care o au elevii după absolvire, prin selectarea unei opțiuni din mai multe variante oferite, așa cum reiese din tabelul de mai jos:

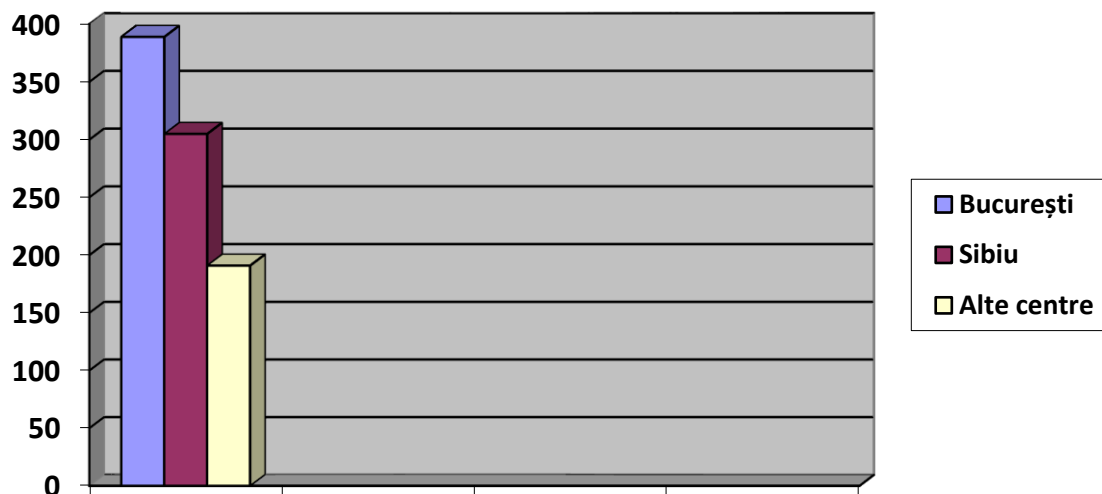


După centralizarea opțiunilor privind intenția școlară sau profesională după terminarea clasei a XII-a se observă că 885 elevi doresc să urmeze cursurile unei facultăți (54%), iar 161 elevi vor să urmeze cursurile unei școli postliceale (10%). 139 elevi doresc să se angajeze (9%), 101 vor să se înscrie la o facultate, dar să se și

angajeze în același timp (5%). 270 elevi doresc să plece la muncă în străinătate (15%), iar 132 elevi vor depune dosar la AJOFM pentru ajutor de șomaj (7%).

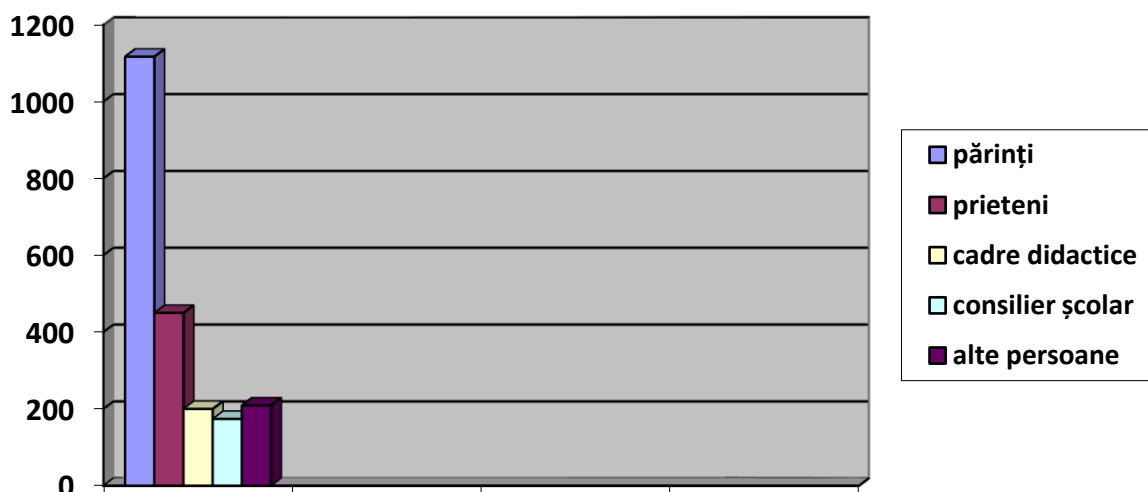
Corelând datele, este evident faptul că elevii care sunt pregătiți pentru examenul de bacalaureat doresc să urmeze cursurile unei facultăți sau ale unei școli postliceale.

În ceea ce privește distribuția opțiunilor pe centre universitare, în topul preferințelor se află universitățile din București cu un număr de 389 candidați din numărul elevilor care optează pentru studii superioare (43%), pe locul următor aflându-se Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu cu 305 viitori studenți (34%). Pentru alte centre universitare, inclusiv universitățile din străinătate, au optat 191 elevi (23%).



5. Persoane consultate în luarea deciziei

Itemul a urmărit să identifice persoanele semnificative pentru adolescenți care pot influența decizia de carieră, după absolvire. Întrebările au fost deschise, elevii având posibilitatea de a alege mai multe variante. Distribuția răspunsurilor elevilor a fost următoarea: 1117 elevi s-au consultat cu părinții, 450 elevi s-au consultat cu grupul de prieteni, profesorii au îndrumat 200 elevi, iar 174 elevi s-au consultat cu profesorii consilieri școlari din cabinetele școlare de asistență psihopedagogică din cadrul unităților de învățământ sau din CJAP. 209 de elevi au avut și alte persoane semnificative drept îndrumători în alegerea opțiunii școlare sau profesionale.

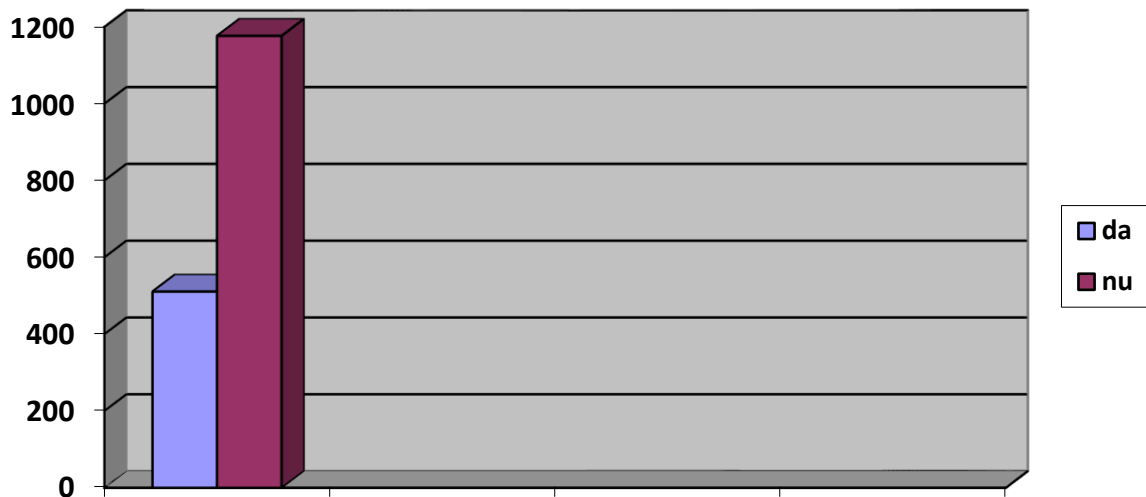


După cum se poate observa în graficul de mai sus, rolul părinților în procesul decizional se evidențiază, confirmând faptul că elevii sunt receptivi și se consultă cu aceștia. Acest lucru demonstrează că legăturile familiale sunt puternice, familiile sunt unite, preocupate de viitorul copiilor. Numărul prietenilor consultați în decizia privind cariera este mai mic, dar este mai mare decât cel referitor la cadrele didactice și consilierul școlar.

Consultările reduse dintre elevi și consilierul școlar din unitatea de învățământ pot conduce la ideea că elevii încă nu sunt conștienți de rolul acestuia în consilierea și orientarea școlară și profesională.

6. Influența situației financiare a familiei supra deciziei de carieră

Considerăm că acest item este relevant dat fiind faptul că situația financiară poate influența decizia luată de către elevi după terminarea clasei a XII-a. Graficul privind răspunsurile elevilor se prezintă astfel:



511 elevi (30%) au răspuns că situația financiară le influențează alegerea, iar numărul celor care nu sunt determinați să facă opțiuni în funcție de veniturile familiei este de 1177 elevi (70%). O treime din numărul elevilor va face alegeri privind cariera ținând cont de situația financiară, ceea ce ne sugerează că aceasta nu ar fi tocmai bună, fapt care poate limita valorificarea intereselor și aptitudinilor pe care le au elevii. Este una din problemele de bază ale societății actuale care obligă unii elevi să se angajeze, să abandoneze școala sau să-și întrețină familiile la vârsta la care ar trebui să se desăvârșească profesional.

7. Angajarea în domeniul calificării

Acest ultim item identifică nivelul satisfacției școlare al elevilor legată de profesia pe care ar trebui să o urmeze după absolvire. Reprezentarea grafică a răspunsurilor elevilor arată în felul următor:



Ceea ce se poate observa cu ușurință este faptul că 1019 elevi din numărul celor chestionați se vor angaja în domeniul în care au calificarea (60%), iar 669 elevi se vor angaja în domenii care nu au legătură cu aceasta (40%). Este evident faptul că destul de mulți elevi au ajuns să urmeze un profil nedorit și că deja se gândesc să se califice în alte domenii. Acest lucru nu este grav, dar presupune efort sporit din partea lor pentru reorientare în carieră.

Concluzii:

Rezultatele obținute de noi prin interpretarea opiniilor elevilor pot fi considerate repere în cadrul politicilor educaționale privind monitorizarea elevilor absolvenți de liceu și integrarea acestora cu succes pe piața muncii. Considerăm ca fiind o necesitate implementarea unui sistem coerent de monitorizare al absolvenților de liceu la nivelul unității școlare și al județului pentru obținerea de informații privind traseul educațional și profesional al acestora, dar și pentru culegerea de date utile în stabilirea direcțiilor de acțiune ale ISJ și unităților de învățământ.

Pornind de la ipoteza că deciziile elevilor privind cariera sunt realiste și în concordanță cu profilul urmat, reiese că aceasta se confirmă pentru o mare parte dintre elevii chestionați. Faptul că ei au urmat un profil pe care l-au dorit, i-a motivat pentru învățare, informare și formare în domeniul respectiv.

Ceea ce este de remarcat este faptul că aproximativ o treime din numărul elevilor depind în alegerea traseului educațional sau profesional de situația financiară a familiei și acest lucru duce la limitarea dreptului la educație. De aici deducem că nu toți elevii au egalitate de șanse în accesul la studii superioare. Procentul mic al celor care vor să studieze și să lucreze, în același timp, este tot un indicator al nivelului de trai al familiilor din care provin elevii și a faptului că ei nu au asigurate cheltuielile necesare efectuării studiilor. Partea bună este motivația pentru învățare pe care o au acești elevi și dorința lor mare de a-și continua studiile.

O altă concluzie care rezultă din analiza opțiunilor elevilor este aceea că aproape jumătate din numărul acestora doresc să se reorienteze profesional, acest lucru având drept cauză fie nepotrivirea profilului absolvit cu aspirațiile elevului, fie intenția de a avea calificări diverse pentru a avea mai multe șanse de angajare pe o piață a muncii atât de dinamică.

Ceea ce este relevant este faptul că mirajul străinătății încă mai are un impact foarte mare asupra elevilor, un număr destul de mare optând pentru un loc de muncă în afara țării. Angajatorii din UE cer profesioniști în domenii care necesită calificare la nivel de studii medii și superioare: personal medical și sanitar, informaticieni, tehnicieni, iar una din cele mai importante condiții de acces pe piața muncii este cunoașterea limbii.

Recomandări:

- intensificarea sprijinului acordat elevilor în orientarea școlară și a carierei atât la admiterea în liceu cât și la absolvirea acestuia, astfel încât alegerea unui profil/ domeniu să aibă la bază o motivație realistă, nefiind influențată de mediile mici de admitere sau de lipsa examenului de admitere;
- îmbunătățirea calității serviciilor de consiliere și orientare în carieră prin formarea specialiștilor în domeniu și utilizarea/ achiziționarea de instrumente de lucru specific;
- colaborarea mai strânsă dintre mediul universitar și cel liceal în vederea asigurării accesibilității elevilor la informații;
- adecvarea metodelor și tehnicilor de consiliere și orientare în carieră la particularitățile individuale ale elevilor, ale profilului și unității școlare;
- implicarea tuturor factorilor care pot ajuta elevul în luarea deciziei: familia, școala, comunitatea, mass-media.

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

*Director Cumpănășoiu Teodor – Sorin
Liceul „Preda Buzescu” Berbești, jud. Vâlcea*

Orice sistem educativ se bazează pe presupuneri psihologice. Cel care așteaptă ca școala să favorizeze dezvoltarea optimală a potențialităților fiecăruia postulează existența, la fiecare individ, a unor aptitudini care nu cer decât să eclozeze în favoarea unui context pozitiv. Cel care pretinde profesorilor să le furnizeze tuturor elevilor cunoștințe și competențe operaționale de bază presupune că toți sau cel puțin marea lor majoritate sunt virtual capabili să primească aceste conținuturi de învățare. Cât despre cel care atribuie școlii posibilitatea de a crea adulți autonomi, responsabili și dotați cu rațiune, el adoptă o viziune încă și mai pozitivă despre natura umană și plasticitatea acesteia. Orice proiect de educație sau de formare postulează într-o măsură mai mare sau mai mică maleabilitatea ființei umane. Altfel spus, nu poți să te angajezi într-o acțiune educativă decât presupunând că propriul comportament și /sau organizarea contextului de viață afectează starea psihologică a celui alt. Istoria școlii ilustrează perfect temeiul acestei afirmații. Instituția școlară, așa cum o cunoaștem astăzi,

traduce voința oamenilor de a organiza în mod social formele de transmitere a cunoștințelor și a competențelor. Acest proiect social reprezintă chiar substanța filosofiei Luminilor și succesul modernității.

Formele de școală există încă de la începuturile umanității, dar acestor filosofi ai Luminilor li se adresează proiectul mai ambițios de a oferi tuturor instruirea rezervată până atunci aristocrației. La baza intenției filosofiei Luminilor de a extinde la toți oamenii ceea ce fusese numai prerogativa unora se află o ipoteză puternică privind natura umană. Ea considera că adevărul este accesibil rațiunii comune și trage de aici concluzia că educația nu trebuie să fie o îndoctrinare, ci o solicitare a gândirii și o emancipare a individului prin cultură. Acest proiect este asumat în întregime de către educația tradițională. Purtătoare a unui ideal de dreptate egalizatoare, această concepție pedagogică mizează pe faptul că individul poate deveni ceea ce vrea societatea. De asemenea, ea postulează și că un învățământ centrat pe conținuturi disciplinare și pe marile opere culturale poate să structureze personalitatea indivizilor și să-i doteze atât cu competențe cognitive, cât și cu atitudini morale. Pentru Snyders (*Pedagogies progressistes*, Paris, PUF, col. „SUP”, 1971), ambiția educației tradiționale este aceea de a forma spiritul copilului, apoi al adolescentului, punându-l în contact cu gândirea marilor autori ai civilizației noastre. De fapt, educația tradițională își asumă obligația de a distinge invenția de spontaneitatea facială. Ea postulează faptul că creativitatea trebuie să se sprijine pe cadre și metode verificate.

Dacă învățământul tradițional își propune să prezinte tuturor elevilor și studenților ceea ce poate fi considerat desăvârșirea în cultură, asta nu înseamnă că el consideră cunoștințele dobândite ca având o valoare intrinsecă, ci le are în vedere ca mijloace de formare a individualului. Așa cum a explicat în mod clar Chateau în lucrarea sa „*La culture generale*” (Paris, Vrin, 1968), căutând să pătrunzi în gândirea altuia, îți formezi propria gândire. Altfel spus, ceea ce este educativ este contactul cu ceilalți și în mod deosebit, cu produsele culturale acumulate de omenire de-a lungul istoriei civilizației. În această perspectivă, profesorul trebuie să fie un intermediar între copil și cultură, un mediator între elevul care descoperă lumea și ansamblul cunoștințelor care au fost elaborate cu răbdare de umanitate.

Diferenții gânditori ai noii educații au pus în discuție mai multe aspecte ale acestei concepții pedagogice. Ancorați într-un curent naturalist, care a fost fermentul creației științelor biologice și psihologice, cea mai mare parte a acestor teoreticieni subliniază caracterul endogen al dezvoltării copilului. Altfel spus, psihologia copilului are legile ei, și este important ca învățământul să țină cont de acest lucru. Denunțând metodele de inculcare ale școlii tradiționale, adepții noii educații se tem ca nu cumva elevii să-și încarce memoria cu niște cunoștințe pur livrești sau mai exact cu cunoștințe inutile. Mai precis, elevii ar acumula în minte răspunsuri gata elaborate, a căror unică funcție este aceea de a reuși la probele de evaluare școlare. Astfel, alături de cunoștințele primite prin instruire, ar fi convenabil să se distingă cunoștințele mai autentice și mai personale cu care indivizii ar fi dotați prin experiența directă cu realul. Deci individul nu se eliberează însușindu-și patrimoniul cultural al umanității: acest lucru se produce prin fortificarea capacității de explorare a mediului înconjurător și beneficiind de experiența sa directă cu lumea. Copilul trebuie format pentru viață prin viață.

Bibliografie:

- *Crahay, Marcel – Psihologia educației, Editura Trei, București, 2009*
- *Sălăvăstru, Dorina - Psihologia educației, Editura Polirom, Iași, 2004*

LIMBAJUL SECRET AL COPIILOR

**Prof. Înv. Primar- Cumpănășoiu Lavinia-Elena
Liceul „Preda Buzescu” Berbești, Jud. Vâlcea**

Majoritatea oamenilor sunt de acord că o comunicare deschisă dintre un părinte și copilul său reprezintă una dintre cele mai importante ingrediente în construirea unei legături afective și intime. Atunci când copiii se simt înțeleși și când sunt îndrumați cu încredere de părinții lor prin suferințele și coborâșurile vieții, ei dobândesc un sentiment de securitate și încredere în sine, care formează bazele sentimentului propriei valori. În lumea noastră complexă și stresantă, psihologii au început să simtă că părinții care găsesc o cale de a comunica eficient cu copiii lor de la o vârstă fragedă ajung să crească niște tineri care vor fi bine adaptați și care vor suferi mai puțin de pe urma vastelor probleme emoționale și relaționale ce îi afectează pe cei mai mulți dintre adulți. Acest lucru nu este ceva nou. Aproape fiecare carte pentru părinți pe care o citiți subliniază

importanța comunicării deschise cu copiii voștri. Cu toate acestea, foarte puține cărți vă vor spune că a vorbi cu copilul vostru reprezintă doar o mică parte a comunicării emoționale. Potrivit cercetărilor psihologice, doar aproximativ 10% din comunicarea emoțională este exprimată în cuvinte. Celelalte 90% provin din comportamente ce însoțesc cuvintele: gesturile, contactul vizual, postura, tonul și inflexiunile vocii și așa mai departe. Întrebați orice expert în comunicare -negociatori, avocați, politicieni, comercianți, vânzători – despre modul în care îi „citesc” pe ceilalți oameni și vă vor spune că noi toți comunicăm prin intermediul acestui limbaj secret, care transmite mesajele noastre mult mai bine decât o fac cuvintele noastre.

Un psiholog vă va spune că acest limbaj secret poate să vă arate nu numai ce gândește cu adevărat copilul vostru, dar vă poate arăta și cele mai profunde temeri și conflicte interioare, precum și nevoile și dorințele lor ascunse.

Limbajul secret deschide ușa către dezvoltarea emoțională a copilului, de a cărei existență știu foarte puțini părinți. Din momentul nașterii, copilul începe să vorbească prin intermediul comunicării nonverbale și fără să vă dați seama răspundeți acestui tip de comunicare. Dar chiar și atunci când copilul vostru începe să rostească cuvinte și fraze, limbajul secret rămâne baza comunicării lui. Părinții care cunosc acest limbaj secret sunt mult mai siguri în a le răspunde copiilor lor și de a le îndruma pașii. Ei știu când copilul lor le spune adevărul sau când acesta este evaziv. Știu când copilul este stresat sau trece printr-un conflict emoțional pe care nu-l poate exprima în cuvinte. Și folosesc limbajul secret pentru a le oferi alinare și a crea o legătura puternică cu acesta. Limbajul secret include multe căi de comunicare cu copiii. Ca și alți specialiști care îi ajută pe tineri să-și rezolve problemele emoționale, știu că adesea tinerii nu își găsesc cuvintele să vorbească deschis despre sentimentele lor cele mai intime, și nici cuvintele pe care noi le folosim nu par să le confere alinare. Limbajul emoțiilor nu este un limbaj al cuvintelor, așa încât atunci când doresc să-i ajut pe copii să facă față problemelor lor, le vorbesc prin intermediul artei lor, a povestirilor și viselor lor și, mai ales, prin intermediul jocului. Cu siguranță că veți dori și voi să faceți aceasta.

Se poate ca aspectul cel mai important al limbajului secret să fie acela că va adânci relația cu copilul vostru și vă va ajuta să deveniți un părinte mai eficient. A comunica prin intermediul limbajului secret al emoțiilor cu fiul sau fiica voastră vă va ajuta la orice vârstă și în orice stadiu al dezvoltării copilului vostru. Părinții sugariilor pot ajunge să simtă că înțeleg mai bine nevoile copiilor lor. Răspund mai bine când aceștia plâng și le oferă o stimulare mai potrivită. Atunci când părinții învață limbajul secret al bebelușilor lor, vor fi capabili să vorbească singura limbă pe care o cunosc aceștia. Pentru unii părinți, anii în care copilul lor este sugar pot fi foarte frustranți. „NU” este de obicei unul dintre primele zece cuvinte pe care le învață sugarii și pe care nici nu-l mai uită vreodată. Dar, și în acest caz, limbajul secret poate fi de ajutor, deoarece acesta este singurul limbaj folosit de sugar. Prin intermediul lui, puteți înțelege mai rapid ce vrea un copil de la voi, chiar dacă acesta încă nu cunoaște cuvintele necesare prin care să-și exprime nevoile. Atunci când învățați limbajul secret al comunicării emoționale, nu numai că reușiți să identificați primele semne ale problemelor, dar vă puteți ajuta copiii să le facă față și să le rezolve. Tehnicile pe care le folosesc psihoterapeuții cu copiii sunt mult mai simple decât ceea ce pot realiza părinții.

Ca orice altă limbă, limbajul secret al emoțiilor necesită practică zilnică dacă doriți să dea rezultate în dezvoltarea copilului vostru. A-l ajuta pe copil să fie sănătos emoțional nu este ca atunci când îl hrăniți bine, îi faceți o igienă orală corectă sau îl spălați pe mâini înainte de a mânca. A comunica cu copilul vostru prin intermediul limbajului secret al emoțiilor poate preveni apariția unor probleme serioase ale copilăriei, de la tulburările de alimentație la incapacitatea școlară, dar numai dacă utilizați acest limbaj în fiecare zi. Este nevoie doar de cincisprezece minute, dar acestea sunt foarte importante pentru obținerea succesului.

Nu trebuie să stabiliți o oră exactă din zi pentru a exersa comunicarea emoțională, deoarece, așa cum veți vedea, limbajul secret poate lua forme, de la poveștile de culcare la un joc de cuvinte pe care-l jucați în mașină când mergeți împreună la cumpărături. Vă asigur că acest timp pe care-l veți petrece în fiecare zi pentru a comunica în limbajul secret vă va aduce o răsplată pe parcursul întregii vieți.

Bibliografie :

- Shapiro, Lawrence E. – „Limbajul secret al copiilor: cum să-ți înțelegi mai bine copilul”, Editura Trei, București, 2011;
- Chapman, Gary D. – „Cele cinci limbaje de iubire ale copiilor”, Ed. a 2-a rev., Editura Curtea Veche Publishing, București, 2007.

MANAGEMENTUL RESURSELOR UMANE

Prof. Statie Silviu – ISJ Vâlcea

Resursele umane sunt resursele productive cele mai importante care creează cele mai mari și mai de durată avantaje pentru o organizație. Recunoscând faptul că oamenii sunt cel mai de preț „bun” al organizațiilor, liderii de companii și instituții de pretutindeni se bazează din ce în ce mai mult pe politici eficiente de management care sunt aplicate mai ales în zona resurselor umane. Acestea sunt importante pentru cunoștințele, abilitățile, aptitudinile și motivarea persoanelor în cadrul organizației. Ele învață și se dezvoltă o dată cu trecerea timpului și cu experiența acumulată, ceea ce nicio altă resursă nu reușeste.

Resursele umane constituie elementul creator, activ și coordonator al activității din cadrul organizațiilor, ele influențând decisiv eficacitatea utilizării resurselor materiale, financiare și informaționale. „Resursele umane reprezintă una dintre cele mai importante investiții ale unei organizații, ale cărei rezultate devin tot mai evidente în timp.”⁶

După cum este cunoscut, organizațiile cheltuiesc sume importante cu angajații lor, iar datorită costurilor antrenate, nu numai remunerarea personalului, ci și angajarea, menținerea și dezvoltarea personalului reprezintă, după cum afirmă L. Lloyd Byors și Leslie W. Rue, unele dintre cele mai evidente investiții în resursele umane. Investiția în oameni s-a dovedit a fi calea cea mai sigură de a garanta supraviețuirea unei organizații sau de a asigura competitivitatea și viitorul acesteia, ceea ce i-a determinat pe Nasibitt și Aburdene să afirme că: „În noua societate internațională, capitalul uman a înlocuit capitalul financiar, ca resursă strategică”⁷

Resursele umane sunt unice în ceea ce privește potențialul lor de creștere și dezvoltare, precum și capacitatea lor de a-și cunoaște și învinge propriile limite, pentru a face față noilor provocări sau exigențelor actuale și de perspectivă. Acestea reprezintă acele resurse ale firmei care îndeplinesc criteriile necesare pentru a fi considerate sursa principală de asigurare a competitivității necesare, deoarece resursele umane sunt valoroase, rare, dificil de imitat și, relativ, de neînlocuit. În același sens, deși instalațiile tehnice, echipamentul tehnologic sau capitalul financiar sunt importante, resursele umane sunt, în mod particular, foarte importante și foarte valoroase în confruntarea necunoscutului.

Resursele umane sunt singurele resurse capabile să producă și să reproducă toate celelalte resurse aflate la dispoziția unei organizații. Oamenii sunt resursele active ale organizației, deoarece potențialul lor, experiența și pasiunea, inițiativele și dezvoltarea lor contribuie activ la creșterea eficienței și eficacității organizaționale. Fără prezența efectivă a omului este pur și simplu imposibil ca o organizație să-și atingă obiectivele. Omul este concomitent subiect, obiect și scop al diferitelor activități, fiind totodată creator și consumator de resurse.

Resursele umane sunt, de asemenea, singurele resurse inepuizabile de creativitate, de soluții și idei noi, originale și valoroase. Oamenii dețin potențialul necesar pentru a crea bunuri materiale și spirituale de valoare superioară care să satisfacă cerințe noi sau să răspundă mai bine unor cerințe vechi. Aceștia proiectează și realizează bunuri și servicii, controlează calitatea, alocă resurse, iau decizii și stabilesc sau elaborează obiective și strategii. Prin urmare, succesul organizațiilor, gradul de competitivitate, progresul acestora depind tot mai mult de calitatea resurselor umane.

C.H. Besseyre-Horts menționează că „angajații unei întreprinderi sunt resurse care trebuie antrenate și dezvoltate, pentru care trebuie să se investească”, afirmând totodată că „resursele umane sunt principalele resurse strategice ale organizației.”⁸

Afirmațiile respective sunt susținute și de concluziile unui studiu recent realizat pe exemplul mai multor firme din Canada care evidențiază faptul că două treimi dintre managerii intervievați consideră chetuiellile cu

⁶ Roșca Constantin și Vârzaru Mihai - „Resurse Umane. Management și Gestiune”, Editura Economică București 2005, pag 47.

⁷ Burloiu Petre - „Managementul Resurselor Umane”, Editura Lumina Lex, București, 2001, pag 23.

⁸ Manolescu Aurel - „Managementul Resurselor Umane”, Editura Economică, București, 2001, pag 20.

resursele umane ca fiind investiții strategice și nu simple costuri ce trebuie minimizate. Importanța strategică a resurselor umane este evidențiată și de faptul că acestea reprezintă o variabilă critică în succesul sau insuccesul oricărei organizații. Aceasta cu atât mai mult, cu cât succesul și insuccesul pe termen lung al oricărei organizații depind, în cele din urmă, de existența unor oameni potriviți la locul potrivit și în momentul potrivit, în condițiile în care pe piața muncii cererea și oferta pot avea implicații deosebite și pot crea dificultăți.

„Conceptul de resursă umană aparține teoriilor contemporane ale organizațiilor și, deci, managementului modern. Aceste teorii își propun să depășească limitele concepțiilor manageriale clasice privind relațiile umane.”⁹

Premisa de la care pornește managementul resurselor umane constă în ipoteza că oamenii așteaptă de la munca lor nu doar recompense financiare ci și securitate ocupațional-profesională, un tratament uman, o viață socială mai bogată.

Mesajul noilor teorii manageriale, apărute prin anii '50, este acela ca managerii să-și reconsidere modelele și stilul de conducere a oamenilor în sensul reproiectării acțiunii productive, a proceselor de decizie și a sistemelor de control, în așa fel încât oamenii să dobândească șanse mai mari pentru a se regăsi în munca lor. Principalii reprezentanți ai teoriei resurselor umane sunt: Rensis Likert, McGregor și C. Argyris. Rensis Likert, unul dintre cei mai cunoscuți și recunoscuți inițiatori ai teoriei resurselor umane, a efectuat în deceniul 5 al secolului trecut numeroase studii experimentale privind aptitudinile și comportamentul conducătorilor de la primul nivel managerial, precum și influența pe care o au diverse stiluri de conducere asupra productivității muncii umane. Experimentele sale comparau stilul managerial în echipele cu productivitate ridicată cu cel al echipelor cu o productivitate mai scăzută. Concluzia a fost aceea că managerii din prima categorie erau centrați pe oameni, pe când cei din a doua categorie erau centrați pe producție.

Departate de a fi „parternalistă”, centrarea managerială pe oameni permite sporirea prestigiului uman în sistemele de producție. El numește principiul managerial al centrării pe oameni ca fiind principiul “relațiilor suportative”, explicând: „Conducerea și alte procese ale organizării trebuie realizate astfel încât să asigure posibilitatea maximă ca în toate interacțiunile și în toate relațiile cu organizația fiecare membru să vadă - în lumina formației, a valorilor și așteptărilor sale - experiența suportativă și ca fiind cea care construiește și menține sensul cu privire la importanța și valoarea personală.”¹⁰

Stilul managerial suportativ este asociat, în concepția lui Likert, unei corelații active, dinamice și statornice dintre starea relațiilor grupale și productivitate. Această idee era prezentă și în teoria clasică a relațiilor umane ca o interacțiune dintre factorii morali și randament. În concepția sa, coeziunea grupului, loialitatea maximă într-un ambiant managerial optim, impune cooperarea în efortul comun de realizare a sarcinii în mod productiv.

O concepție mai nouă asupra resurselor umane are în vedere conceptul de management participativ, care nu face altceva decât să accentueze nevoia cooperării dintre manageri și subalterni.

Introducerea practicilor manageriale participative are ca scop provocarea fondului resurselor umane dintr-o organizație. Aceste practici manageriale participative au în vedere centrarea interesului pe conținutul, calitatea și sensul muncii, managementul obiectivelor, și autocontrolul.

ERASMUS+ LA LICEUL TEHNOLOGIC DE TURISM DIN CĂLIMĂNEȘTI



Prof. Olariu Mirela Mariana

Liceul Tehnologic de Turism din Călimănești

Liceul Tehnologic de Turism din Călimănești a fost, în această perioadă, gazda activităților desfășurate în parteneriat cu **Střední Skola Hotelová Zlín, Cehia, Colegio San Isidoro, Granada, Spania, Instituto Professionale Statale per i Servizi Alberghieri della Ristorazione e Turistici Varnelli, Italia, Ozel Afyon Doga Anadolu Lisesi, Turcia.**

⁹ Roșca Constantin și Vărzaru Mihai - „Resurse Umane. Management și Gestiune”, Editura Economică București 2005, pag 34.

¹⁰ Lefter Viorel și colectiv - „Managementul Resurselor Umane. Teorie și Practica”, Editura Economică, București 2008, pag 55.



Proiectul Erasmus K2, parteneriat strategic, Good in health, good in mind (Minte sănătoasă în corp sănătos), nr. ref. 2017-1-CZ01-KA219-035447, presupune schimburi de experiență între liceele partenere, ateliere de lucru, activități culturale, vizite de documentare, pentru educarea, instruirea, formarea spirituală, multiculturală și transmiterea valorilor și modelelor europene întregii comunității educaționale.

Pe parcursul a cinci zile, 40 de participanți, elevi și cadre didactice din cele cinci țări partenere, s-au implicat în jocuri interactive de cunoaștere și autocunoaștere, au lucrat în echipe mixte, au luat parte la workshop-uri întocmind meniuri sănătoase, determinând valoarea calorică a unui meniu agreat de adolescenți, au vizitat Primăria Orașului Călimănești, obiectivele turistice din zonă (Mănăstirea Ostrov, Mănăstirea Cozia, Mănăstirea Turnu, Castrul Arutela, dar și Salina Ocnele Mari), s-au implicat în ateliere de zumba, artcraft, pictură, activități interactive on-line prin aplicația Kahoot, sub atenta îndrumare a cadrelor didactice din România.



Mobilitatea s-a încheiat cu o seară culturală internațională în cadrul căreia fiecare țară participantă la proiect a prezentat portul tradițional, dansuri specifice, mâncăruri tradiționale sănătoase.

Următoarea mobilitate, la care vor lua parte și elevii Liceului Tehnologic de Turism din Călimănești, însoțiți de profesorii lor, va avea loc în Cehia, la Zlin, în luna februarie.

Operaționalizarea obiectivelor în cadrul disciplinelor socio-umane

*Prof. Siiulescu Flavius - Cătălin
Palatul Copiilor Municipiul Râmnicu Vâlcea*

Sensul, orientarea și direcțiile acțiunii instructiv-educative se concretizează în ideal, scopuri și obiective educaționale. Fiecare etapă istorică cu specificul său social a avut propriul ideal educațional, chemat să stabilească modelul de personalitate căutat.

Obiectivele școlare exprimă cerințe globale ale societății, dispoziții de evoluție din perspectivă materială și de mentalitate, viziune asupra omului și asupra caracteristicilor lumii existente. Obiectivele educaționale "se referă la achiziții încorporate, redată în termeni de comportamente concrete, vizibile, măsurabile și exprimabile"; ele sunt numeroase iar clasificarea lor folosește deseori criterii variate ce urmăresc gradul de generalitate (generale, specifice, operaționale), domeniul la care se referă (cognitive, afective, psihomotorii), perspectiva curriculară (cadru, de referință).

Obiectivele disciplinelor socio-umane din cadrul învățământului preuniversitar urmăresc cel mai bine definirea idealului educațional românesc vizând "formarea personalității elevului pe baza unor criterii valorice de natură științifică, umanistă sau moral-civică. Implicându-se activ în descoperirea de sine, a naturii umane în general și a interacțiunilor sociale cu ceilalți, elevul își va însuși principalele tematici ale reflecției asupra omului și societății".

Fiecare disciplină socio-umană studiată la liceul vizează formarea unor deprinderi și dezvoltarea capacității de integrare eficientă în societate. Astfel la Logică, argumentare și comunicare, elevii dezvoltă capacitatea de argumentare, de gândire critică favorizându-le dezvoltarea competențelor de comunicare pentru integrarea socială activă; Psihologia contribuie la cunoașterea proceselor psihice, a structurii personalității precum și la însuși formarea personalității autonome și creative; Educația antreprenorială dezvoltă elevilor abilități care să le permită valorificarea eficientă a propriului potențial și, în perspectivă, gestionarea eficientă a propriei afaceri; Economia contribuie la dezvoltarea competențelor necesare unei orientări eficiente în mediul economic; Sociologia formează elevilor propriului sistem de valori prin cunoașterea și raportarea la valorile sociale analizând modul de funcționare al societății; Filosofia valorifică structura cognitivă acumulată anterior, intensificând gândirea critică și dezvoltarea propriei viziuni asupra lumii, iar Studiile sociale îmbunătățesc capacitatea elevilor de a se raporta la cerințele comunității și a societății.

Operaționalizarea obiectivelor presupune formularea lor în temeni de capacități, comportamente observabile și vizează "dezvoltarea cognitivă în general, precum și dezvoltarea afectiv-emoțională și caracterial-acțională a personalității elevului" și se poate realiza prin mai multe moduri cum sunt cele concepute de R. F. Mager, Gilbert de Landsheere, R. Kibler, L. Barker, D. Miles. Procesul de operaționalizare prevede stabilirea performanței, precizarea condițiilor în care elevul poate să atingă performanța sau doar un procent minim de reușită. Să specifici un obiectiv în termeni operaționali implică a crea situații care să ducă la a face dovada că elevul a atins acest obiectiv".

Pentru disciplinele socio-umane o îmbinare a taxonomiei lui Bloom pentru domeniul cognitiv cu cea a lui D. R. Krathwohl din perspectivă afectivă și cea a lui A. Harrow pe nivel psihomotor ar reprezenta un demers potrivit. Deoarece procesul de predare-învățare a disciplinelor socio-umane pune accent pe învățarea durabilă vizând în mai mare măsură formarea unor atitudini, convingeri, sentimente, face ca operaționalizarea obiectivelor să fie mai dificilă pentru că aceste tipuri de achiziții se exteriorizează cu mai mare dificultate (aspect precizat și de Gilbert de Landsheere și Viviane de Landsheere). Literatura de specialitate pune accent pe caracterul măsurabil, observabil al oricărui obiectiv operațional precum și pe modul strict de stabilire a performanței în baza acestuia. Dacă obiectivele de natură cognitivă sunt mai ușor de cuantificat, nu același lucru se poate spune și despre cele afective care uneori pot deveni chiar mai importante decât cele precizate anterior și mai greu de controlat în planul intervenției didactice și a evaluării. Formarea convingerilor, sistematizarea unei ierarhii a valorilor, dezvoltarea atitudinilor prosociale se formează în timp, o dată cu consolidarea laturilor personalității elevului, iar demonstrarea acestor aspecte se evidențiază nu doar pe parcursul unei ore de curs, ci pe parcursul întregilor ani de liceu. De aceea, disciplinele socio-umane completează cu fiecare materie studiată gama de obiective, însă ele trebuie privite în ansamblu și fără cantonarea în anumite șabloane sau etaloane rigide. Astfel, deoarece fiecare elev este unic și se manifestă în mod diferit, cadrul didactic trebuie să depună efort pentru a observa formarea sentimentelor sau opiniilor față de problemele expuse de disciplina predată, iar controlul formării atitudinilor și al integrării convingerilor și valorilor este dificil de realizat. Atitudinile se pot concretiza deseori în situații pe care cadrul didactic nu le poate gestiona, deoarece se petrec în afara școlii sau în cadrul unor grupuri care nu țin de dimensiunea formală a educației. Totuși, observarea indirectă a intereselor elevilor, concretizate prin creșterea interesului general pentru materiile studiate sau prin frecvența și timpul dedicat studierii pot indica clar preocupări la nivel afectiv.

Pentru a încadra totuși în niște parametri gestionarea obiectivelor ce vizează nivelul afectiv s-au realizat în timp taxonomii. Una dintre cele mai cunoscute este taxonomia lui Krathwohl care se bazează pe gradul de interiorizare a unei valori, care produce stări afective specifice: atracții, interese, atitudini față de valori și constă în cinci nivele ierarhice:

1. receptarea: "conștiința unui fapt, a unei valori, a unei situații" sensibilizarea elevului în raport cu prezența anumitor fenomene, pe care trebuie să le recepteze, sau cu prezența anumitor stimuli, cărora trebuie să le acorde atenție;
2. răspunsul: este vorba despre răspunsul care apare ca urmare a simplei atenții acordate de către elev unui fenomen sau unei stări de fapt;
3. valorizarea: poate lua forma unei convingeri sau a unei atitudini pe care elevul o manifestă în mod coerent, ca expresie a aprecierii unei valori;
4. organizarea: integrarea valorilor într-un sistem, determinarea relațiilor care există între ele și stabilirea valorilor dominante;

5. caracterizarea: valorile ocupă un loc în ierarhia valorilor individului; ele sunt organizate într-un sistem coerent de valori și orientează comportamentul acestuia.

Bibliografie:

1. *Albulescu, Ion, Albulescu, Mirela, Didactica disciplinelor socio-umane, Editura Napoca Star, Cluj-Napoca, 1999.*

2. *Cerghit, Ioan, Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași, 2006.*

EDUCAȚIA ÎN SPIRITUL NONVIOLENȚEI

*Prof. Georgescu Patricia-Maria
PALATUL COPIILOR, MUNICIPIUL RM. VÂLCEA*

Comunicarea este un proces de schimb substanțial, energetic și/sau informațional între două sau mai multe sisteme pe baza cărora se asigură reflectarea sistemului emițător (reflectat) în sistemul reflector (reflectant).

Comunicarea umană, proces de mare complexitate, este o relație de schimb multidirecționată.

Una din cele mai importante instanțe ale educației sau cea mai importantă instanță a educației, este mass-media. Pornind de la varietatea situațiilor de învățare și de la gradul diferit de intenționalitate acțională, educația se poate obiectiva în trei ipostaze: educație formală, nonformală și informală, mass-media făcând parte din educația nonformală ce cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara școlii sau prin intermediul unor activități opționale sau facultative. Termenul nonformal desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată cu efecte formative. Acțiunile incluse în acest perimetru se caracterizează printr-o mare flexibilitate și vin în întâmpinarea intereselor variate. Educația de acest tip a existat dintotdeauna. În unele situații, acest tip de educație poate fi o cale de ajutor pentru cei care au șanse mai mici de a accede la anumite informații sau la o școlarizare normală: tineri în derivă, persoane cu nevoi speciale, locuitori din zonele retrase, săraci, izolați.

Există mai multe circumstanțe de formare și de informare a tinerilor. Acțiunile acestui mediu educogen, ca și ale celorlalte medii: școala, familia, biserica, instituții culturale, trebuie să se conjuge pentru a modela adecvat comportamente și conștiințe în acord cu marile idealuri ale epocii, în spiritul toleranței, eliminării violenței, discriminării de orice fel din rândul oamenilor.

Mass-media reprezintă acea grupă de factori ai educației, acea instanță mediatică chemată să amplifice, să constituie sau să diversifice experiențele cognitive și comportamentale ale persoanelor.

Într-o societate informatizată (cu virtuți benefice, dar și malefice) stimulii explicit educogeni trebuie să fie prezenți și la acest nivel.

Mass-media împreună cu ceilalți factori: biserica, școala, familia, instituții culturale și alții, ar trebui să acționeze simultan, corelat prin împletirea funcțiilor lor și nu independent. Important este ca între aceste medii ale educației să se instaureze relații de mutualitate și coerență acțională, și nu raporturi de concurență sau inconsecvență valorică. Numai printr-o îngemănare a acțiunilor și funcțiilor educative se poate spera la reformarea spirituală autentică a omului și a comunității.

Mass-media s-a impus ca o componentă esențială a lumii moderne. Sistemul comunicării în masă s-a manifestat permanent ca un actor activ al jocului social, modelând celelalte subsisteme ale societății. Are o universalitate pe care nu o are nicio altă instituție.

Mass-media poate acționa asupra: indivizilor, grupurilor, instituțiilor, întregii societăți. Totodată ea poate afecta personalitatea umană în:

- dimensiunea cognitivă (schimbarea imaginii despre lume);
- dimensiunea afectivă (crearea sau modificarea unor atitudini și sentimente);
- dimensiunea comportamentală (schimbări ale modului de acțiune ale indivizilor și fenomene de mobilizare socială).

Sistemul de valori pe care mass-media afirmă că le promovează sunt: dreptul la informare a publicului, libertatea de informare și accesul la informație. Rolul ei educativ în constituirea unor societăți democratice și a societății civile în apărarea drepturilor cetățeanului, lupta împotriva abuzurilor puterii și a corupției, aflarea

adevărului și promovarea dreptății sunt atribute obligatorii, definitorii ale mass-media. Faptele pot fi însoțite de opinii și comentarii care implică personalitatea jurnalistului cu condiția ca acesta să nu distorsioneze prezentarea întâmplărilor prin formulări subiective sau rău intenționate. Altfel, i se reproșează că ar da naștere unor produse culturale lipsite de valoare, fiind un puternic mijloc de manipulare a maselor și de distrugere treptată a personalității individului. I se mai reproșează că, prin imaginile violente oferite (din toate programele: știri, desene animate, film, etc.) promovează violența în rândul copiilor, a tinerilor, din această perspectivă mass-media creând false nevoi și oferind publicului plăceri artificiale.

Un individ neinformați sau mai puțin informați este un cetățean mai ușor de manevrat de către grupuri de interese, birocratie.

Dreptul la informație al cetățeanului presupune și posibilitatea persoanei de a avea acces neîngrădit la toate sursele de informație.

Valorile informative și educative se află într-o dinamică și o permanentă interrelație. Ele pot produce și valori derivate cu diferite forme de manipulare sau se pot chiar degrada ori pot produce contrariile lor. Un ideal al modernității este și aspectul educativ cu caracterul său suficient de larg și elastic care permite promovarea idealurilor culturale individuale, un ideal "al formării armonioase și echilibrate a individului, în cadrul Cetății" - adică individul format în spiritul valorilor clasice ale umanismului în concordanță cu valorile modernității în toate mediile sale cu care vine în contact și cu respectarea unor criterii: filosofic, ideologic, epistemologic, sociologic, psihologic, etic și pedagogic.

Scopul educației în materie de valori îl reprezintă accesul la autonomie și competență profesională.

Mass-media nu are putere de comandă asemeni instituțiilor statului, dar impactul asupra societății este covârșitor, ea informează dezvoltând spiritul critic, creează curente de opinie, lansează mode și propulsează personalități. Dar nu tot ce se vehiculează prin mass-media poartă pecetea valabilității și relevanței valorice. Tocmai această educație duce la modelarea personalității individului până la o fină cizelare care permite acestuia integrarea cu succes în mediul ambiant, social, cultural, profesional.

În secolele trecute presa se afla în sfera "seriozității", a unui cerc restrâns de inițiați, pe care gânditorii iluminiști au descoperit-o ca pe o necesitate în vederea iluminării reprezentanților claselor populare printr-un efort de cultivare, de formare a unei gândiri autonome, elevate și chiar critice. Astăzi, caracterul serios pierde teren prin faptul că se constată o orientare tot mai marcată către tratarea în termeni de spectacol a tuturor subiectelor abordate de mijloacele de comunicație în masă.

Educația pentru toleranță, antiviolență

Este necesară o altă educație și anume: "una care poate aduce schimbare, reînnoire, restructurare și reformulare de probleme pe care o vom numi învățare inovatoare, capabilă să contribuie la eliminarea a ceea ce se numește decalajul uman, discriminarea, violența."

Educația, așa cum este ea concepută astăzi, axată pe trecut, trebuie transformată într-una centrată pe viitor, reorientarea centrului de interes - "ca obiect al acțiunilor noastre", un viitor ce nu trebuie așteptat și întâmpinat, ci construit.

Este adevărat că marile schimbări existențiale se produc pe baza unor viziuni inovatoare. Progresul se face nu prin respectarea tradițiilor, ci prin contestarea căii bătătorite. Istoria progresa prin partea proastă a lucrurilor - spunea Hegel.

În perspectivă, o posibilă evoluție a educației va avea loc prin centrarea acesteia și pe baza exploatării capacității de cunoaștere holistică (rațiune, sentiment, voință) a creierului uman.

Educația pentru comunicație și toleranță, împotriva violenței, realizată în școală trebuie să-și propună să formeze personalitatea elevilor pentru a gestiona corect și adecvat mesajele mediatice, pentru a decodifica operativ sensurile diferitelor informații mediatice, pentru a selecta și adecva sursele informaționale.

A ști să ne relaționăm la sursele emitente, a ne însuși noi coduri de lectură, a ne racorda simultan la emitenți alternativi, a amenda și neutraliza informațiile false, a activa competențele proprii de a comunica cu

semenii, toate aceste conduite se pot forma și prelucra prin diferite exerciții și practici educative realizate în școală.

Bibliografie:

Coman Mihai, Introducere in sistemul mas-media, Ed. Polirom, 1999

Dinu Mihai, Comunicarea, Ed. Științifică, București, 1999

Antonesei Liviu, Paideia, Fundamentele culturale ale educației, Ed. Polirom Iași, 1996

Cucoș Constantin, Pedagogie, Ed. Polirom Iași, 2003

ASPECTE CONCRETE ALE EVALUĂRII LA DISCIPLINELE SOCIO-UMANE

*Prof. Samoilă Daniela Mihaela
Inspector Școlar – ISJ Vâlcea*

Literatura de specialitate (Cucoș C., 2006; Bontaș I. 2007) cu privire la problematica evaluării didactice evidențiază, prin conținutul și aspectele asupra căreia insistă, cât de importantă este și trebuie să fie considerată o asemenea activitate în cadrul procesului instructiv-educativ. Această idee este întărită și de existența unui Serviciu Național de Evaluare și Examinare, al cărui rol este de a furniza cadrelor didactice, dincolo de manualele clasice, diverse materiale, cu caracter aplicat, referitoare la evaluare. Cu o pondere de 40% în procesul de instruire, evaluarea nu poate fi făcută la întâmplare, cu atât mai mult cu cât ea vizează atât activitatea elevului, cât și pe cea a profesorului. Dacă în cazul primului se urmăresc rezultatele – fie ele cantitative sau calitative, în cazul celui de-al doilea se urmărește ameliorarea, respectiv perfecționarea muncii prestate. Prin evaluare, aflăm care este noua stare de fapt privind instruirea elevului după ce acesta a parcurs programele de învățare existente și, mai ales, încercăm să aflăm dacă între ceea ce este și ceea ce ar trebui să fie din punctul de vedere al achizițiilor școlare, putem identifica o oarecare similitudine.

Fără a avea pretenția abordării exhaustive a problemei evaluării, fără a dispune de toate informațiile referitoare la situația școlară a elevilor români, fără a face cuiva vreun proces de conștiință și fără a menaja eventualele sentimente sau atitudini ce se regăsesc în viața școlară cotidiană, vom puncta câteva aspecte privind evaluarea în sistemul școlar românesc, observațiile făcute bazându-se pe practica școlară reală, pe știrile din mass-media și alte surse de informare. Ținând cont de datele statistice, în România, (Raport asupra stării sistemului național de învățământ, 2009, p. 8) între 70-80% din elevii de final de ciclu gimnazial, respectiv 90% din liceeni, reușesc să obțină, la evaluări, note de trecere și chiar mai mari, ceea ce ar însemna o adevărată reușită a sistemului. Pe de altă parte, organizații non-guvernamentale precum Salvați Copiii (prin campania din aprilie-mai 2009, intitulată: Cărți deschise, uși deschise!) ne atrag atenția că în aceeași Românie, cu elevi promovați, plini de succes școlar, înregistrăm, într-un mod îngrijorător, o creștere a analfabetismului funcțional. Altfel spus, deși promovează, elevii români știu să citească, dar nu știu să citească corect și nici nu reușesc întotdeauna să înțeleagă textul pe care îl citesc; știu să scrie, dar nu știu să scrie corect; știu să calculeze, dar nu știu să calculeze corect etc.

A evalua înseamnă, în primul rând, a măsura, a cuantifica riguros rezultatele. Acest lucru este posibil dacă vorbim despre latura informativă a actului de predare, dar devine extrem de dificil când vorbim despre latura formativă a acestuia. Deși are la dispoziție, de obicei, o singură oră pe săptămână, profesorul de științe socio-umane are și el obligația evaluării. Ce va face acesta, în condițiile în care toate obiectivele sale ca rezultate ale muncii sale nu se văd imediat îndeplinite, ci se ating în timp? Soluția este trecerea de la o evaluare focalizată strict pe rezultate la o evaluare preocupată și de proces (Nicola I., 1996). În cazul acestor discipline, raportul dintre măsurare și apreciere este unul clar în favoarea aprecierii, în condițiile în care acestea urmăresc formarea personalității elevului și, mai puțin, dobândirea unui bagaj de cunoștințe într-un domeniu dat. Specialiștii disting între măsurare și apreciere, ca operații distincte ale evaluării, arătând că în vreme ce prima urmărește latura informativă, cea de a doua urmărește latura formativă. În fapt, prin măsurare se cuantifică, prin apreciere se emit judecăți de valoare (Cucoș C, 1998, p.173). Realizând o analiză a conținuturilor, valorilor, comportamentelor/atitudinilor ce trebuie însușite prin studiul acestor discipline, constatăm faptul că putem

folosi drept criteriu de clasificare/ diferențiere a acestora inclusiv accentul pus pe măsurare/apreciere în evaluarea realizată în cadrul fiecăreia dintre ele. De reținut faptul că nu este vorba de o excludere a celor 2 operații, ci doar de o diferență de accent de la o disciplină la alta.

Disciplinele socio-umane sunt materii atractive pentru elevi, lucru posibil atât datorită specificului acestora legat de ceea ce se predă-învață, cât și datorită unui anumit stil, am putea spune inconfundabil, al profesorului de științe socio-umane. „Obligat” de conținuturile pe care trebuie să le parcurgă, de obiectivele pe care trebuie să le atingă, de metodele pe care le poate folosi în predare-evaluare, profesorul de științe socio-umane are ocazia unei reale apropieri de mintea, dar și de sufletul educabilului. Încurajând exprimarea gândurilor și sentimentelor, profesorul de științe socio-umane se poate transforma în interlocutorul ideal, adultul căutat și așteptat să apară de nicăieri, cel care poate să empatizeze cu elevul, fără a ezita să îi dea sfaturi, fără a-l critica distructiv, ci într-o manieră părintesc-amicală. Este vorba despre un fel de a ști ce produce în mintea și sufletul elevului plăcerea să asiste la ore, să dobândească un grad crescut de responsabilitate privind importanța a ceea ce învață, de a se stabili o legătură nu doar formală, ci chiar afectivă între el și profesor. Se creează o atmosferă de lucru pozitivă, ce imprimă caracter constructiv relației, ce conferă elevului sentimentul de încredere, respectul de sine generat de respectul din partea profesorului, precum și convingerea elevului că poate reuși, că poate deveni cineva. Respectuos, dar și familiar prin modul de adresare, simpatic prin modul de abordare al lecției, relaxant ca stil de raportare la actul de predare-învățare-evaluare, profesorul de științe socio-umane poate evidenția, după cum se observă, un stil „de preferat” și, am putea spune, chiar preferat de elevi.

Nu vom căuta să identificăm „defecte” ale stilului unui profesor de științe reale, dar vom spune că, în general, acesta nu poate să adopte specificul de lucru și de relaționare al profesorului de științe socio-umane. Nu pentru că nu ar vrea, ci pentru că tot ceea ce înseamnă lumea științelor exacte nu permite acest lucru. Rigoarea tehnico-științifică a conținuturilor, standardele de performanță clar definite, adevărurile pe care acești profesori le afirmă la orele lor, nu îngăduie nici interpretare, nici marje de eroare. Pentru acești profesori nu există posibilitatea ca toți elevii să aibă dreptate, ca fiecare să aibă un punct de vedere personal și îndreptățirea de a-l susține într-un mod argumentat, ca fiecare să fie „cu adevărul său”. Dacă pentru un profesor de științe socio-umane, orice elev poate fi bun, în măsura în care vrea acest lucru!, ierarhiile școlare fiind flexibilizate, pentru profesorul de științe exacte nu orice elev poate, ierarhia școlară fiind extrem de rigidă.

Bibliografie:

- *Bontaș I., (2007). Tratat de pedagogie, ed. a VI a, Editura BIC ALL, București;*
- *Cucoș, C., (2006). Pedagogie-ed. a II a, Editura Polirom, Iași.*

EGALITĂȚI DE ȘANSE

*Dir.prof. Burlan Adrian Eugen
Școala Gimnazială „Anton Pann,, , Rm.Vâlcea, Jud.Vâlcea*

Egalitatea de șanse are la bază asigurarea participării depline a fiecărei persoane la viața economică și socială, fără deosebire de origine etnică, sex, religie, vârstă, dezabilități sau orientare sexuală. Egalitatea de șanse are la bază asigurarea participării depline a fiecărei persoane la viața economică și socială, indiferent de criteriile enunțate mai sus. Uniunea Europeană promovează drepturile fundamentale, nediscriminarea și egalitatea de șanse pentru toți. Conform Regulamentului 1083/2006 al Consiliului Uniunii Europene, egalitatea de șanse constituie unul dintre principiile de intervenție ale Fondurilor Structurale. Pentru Anul European al Egalității de Șanse pentru Toți au fost stabilite patru obiective, care sunt urmărite prin acțiunile și programele care se vor desfășura în acest cadru, și anume: drepturi (creșterea gradului de conștientizare asupra dreptului la egalitate și nediscriminare, precum și asupra problemei discriminării multiple), reprezentativitate (stimularea dezbaterilor asupra mijloacelor de creștere a participării în societate a grupurilor care sunt victime ale discriminării și a participării echilibrate a femeilor și bărbaților), recunoaștere (facilitarea și celebrarea diversității și egalității) și respect (promovarea unei societăți bazate pe o mai mare coeziune). Anul European al Egalității de Șanse pentru Toți vizează combaterea stereotipurilor și rolurilor atribuite femeilor și bărbaților

indiferent de etnie, religie, dizabilități, vârstă și orientare sexuală, precum și necesitatea modificării comportamentelor, atitudinilor, normelor și valorilor care aduc atingere demnității umane. Acțiunile prevăzute în această direcție se referă la înlocuirea modelelor culturale, care reflectă stereotipurile de la nivelul societății și la integrarea principiului egalității și diversității mai ales în educație, cultură și mass-media. Valorificarea diversității culturale, etnice și a diferențelor de gen, de vârstă constituie premise pentru dezvoltarea societății și, totodată, asigură un cadru în care relațiile sociale au la bază valori ca toleranța și egalitatea. Valorificarea diversității culturale, etnice și a diferențierilor de gen, de vârstă constituie premisele pentru dezvoltarea societății și, totodată, asigură un cadru în care relațiile sociale au la bază valori ca toleranța și egalitatea. Anul European al Egalității de Șanse pentru Toți își propune să lanseze campanii de creștere a gradului de conștientizare privind dreptul la tratament egal și respectarea drepturilor și libertăților fiecărui cetățean. Ideea de egalitate de șanse prezintă totodată și o serie întreagă de dificultăți și limitări. Astfel, aplicabilitatea sa este limitată la sfera vieții publice, și nu o include pe aceea a vieții private, iar o dificultate majoră vine din faptul că limita dintre public și privat este o chestiune controversată. Este evident că deciziile private (alegerea prietenilor, ori a partenerului de viață) nu se fac după principiul egalității de șanse și se bazează adesea pe prejudecăți. Deși acest lucru este discutabil din punct de vedere moral, se admite că ideea egalității de șanse reglementează doar acea parte a vieții individului pe care el o împărtășește cu toți membrii societății, și nu fiecare aspect al comportamentului său privat. În aceste condiții, au fost neglijate în practică o serie de surse ale inegalității, identificate cu domenii ale vieții private: familia, căsătoria, religia. 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 aceluși 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.

Bibliografie:

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S

Dir.adj.prof. Din Maria Andreea

Școala Gimnazială „Anton Pann,, Rm.Vâlcea, Jud.Vâlcea

Omul este o ființă dependentă în activitatea pe care o desfășoară de ceilalți. Are nevoia permanentă de a comunica și coopera. Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Mulți oameni au reticențe față de persoanele cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie însă să înțelegem că sunt niște oameni la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului. Persoanele deficiente, la rândul lor au două păreri în ceea ce privește impedimentul lor: unele îl consideră un dezastru, iar altele un simplu inconvenient. Din categoria copiilor cu C.E.S (cerințe educative speciale) fac parte atât copiii cu deficiențe propriu zise, cât și copiii fără deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigențele școlii.

Din această categorie fac parte:

- copiii cu deficiențe senzoriale și fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilități mintale, paralizia cerebrală);

- copiii cu deficiențe mintale, comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenție-ADHD, tulburări de opoziție și rezistență);

- copiii cu tulburări afective, emoționale (anxietatea, depresia, mutism selectiv, atacul de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de alimentație: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supra-alimentarea);

- copiii cu handicap asociat;

- copiii cu dificultăți de cunoaștere și învățare (dificultăți de învățare, sindromul Down, dislexia, discalculia, dispraxia);

- copiii cu deficiențe de comunicare și interacțiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului). Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-și exprime propriile capacități. Astfel copilul capătă prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcție de deficiența copilului.

Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate. Școala este de asemenea un mediu important de socializare.

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferențiate, integrate în structurile școlii obișnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienți incluși în clasele obișnuite, integrarea individuală a acestor copii în aceleași clase obișnuite.

Integrarea școlară exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructive-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare. În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea. Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele și valorile comunității sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situația

de a renunța la ajutorul societății cu instituțiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului. Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere școlară și vocațională personală și a familiei. Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare pentru ca un volum mai mare de informații să fie acumulat în aceeași perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învățare al copilului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să știm cum învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat. Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire și de limbaj și de psihoterapie individuală și de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social.

De asemenea copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor și colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea școlară conținuturi și sarcini simplificate.

Copiii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilități fizice, necesită programe și modalități de predare adaptate cerințelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistență medicală specializată, asistență psihoterapeutică.

Copiii ce prezintă tulburări emoționale trebuie să fie din timp identificați astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru și terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaționali (familie, cadre didactice). Consilierul școlar este și el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului și a familiei. Strategii și intervenții utile din partea cadrului didactic:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- Stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- Încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;
- Încurajarea eforturilor;
- Sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres;
- Crearea unui climat afectiv, confortabil;
- Centrarea învățării pe activitatea practică;
- Sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
- Folosirea învățării afective;
- Adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare, etc.

Abordarea incluzivă susține că școlile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depășească barierele din calea învățării și că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilitățile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reușească acest lucru. Pentru aceasta școala trebuie să dispună de strategii funcționale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educație. Putem stabili de asemenea relații de colaborare cu autoritățile locale, părinții și reprezentanții comunității.

Bibliografie:

1. *Weihls T J "Copilul cu nevoi speciale", Ed Triade, Cluj Napoca, 1998*
2. *Arcan P, Ciumageanu D "Copilul deficient mintal", Ed Facla*
3. *Verza F "Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială", Ed Fundației Humanitas, 2002*

MISIUNEA ȘCOLII DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI PERMANENTE

Prof. Faităr Cristian-Cosmin
Școala Gimnazială Nr. 5 Rm. Vâlcea

Din perspectiva educației permanente, rolul școlii se modifică radical, iar de vreme ce procesul educativ nu mai are loc exclusiv în școală, ci în diferite locuri și circumstanțe, școala nu mai deține monopolul asupra

proceselor instructiv-educative. Acest fapt nu presupune o diminuare a rolului școlii, ci o modificare a acestuia, solicitând competențe superioare cadrelor didactice.

Regândirea educației școlare în lumina învățării permanente presupune revizuirea tuturor dimensiunilor curriculum-ului școlar, pornind de la obiectivele educaționale, conținuturile, metodele de predare-învățare, până la evaluarea cunoștințelor și abilităților dobândite. Competențele considerate de bază și care trebuie asigurate în cadrul învățământului din societatea cunoașterii sunt: comunicarea în limba maternă și în limbi străine, competențe de bază în matematică, știință și tehnologie, competențe digitale, a învăța să fii, competențe sociale și civice, spirit de inițiativă și antreprenoriat, deschidere spre alte culturi și creație artistică.

Dacă în ultima jumătate a secolului trecut am asistat la conturarea și definirea tot mai clară a rolului computerului în educație, iar televiziunea și radioul erau insuficient utilizate pentru educație, astăzi putem vorbi de utilizarea computerelor ca o parte integrantă a sistemelor de învățământ.

Așa cum indică numeroase studii (Jencks, 1972), succesul socio-profesional este influențat de un mare număr de factori dintre care nu școala este cel mai important, un rol decisiv revenind coeficientului de inteligență. Mediul familial, grupul de egali, mass-media exercită, de asemenea, o influență tot mai puternică alături de cea a școlii. Rolul pe care îl joacă educația nonformală și informală, contrazic astfel ideea că învățământul ar contribui în mod decisiv la egalizarea șanselor indivizilor și că succesul acestora în viață ar depinde în mare măsură de calitatea acestuia. Învățarea informală devine mai importantă atât sub raportul impactului sau duratei, iar după cum arată Văideanu „problema nu este de a muta învățarea din școală în afara ei, sau invers, de a muta învățarea de acasă în școală, ci de a spori eficiența învățării de tip școlar, a spori timpul afectat studiului și a articula diferitele tipuri de învățare”, la care se poate adăuga centrarea pe formativ și adaptarea la schimbare în defavoarea metodelor tradiționale centrate pe memorare și înțelegerea statică a lumii muncii. Același autor arată că proiectarea politicilor educaționale în perspective învățării permanente nu poate avea sorti de izbândă fără a ține cont de timpul investit în învățare și fără a înțelege în mod adecvat jocul de forțe dintre diferitele tipuri de învățare, deoarece tocmai acestea, durata și intensitatea învățării generează decalajele dintre indivizi, iar la nivel sistemic dintre națiuni.

Cele mai multe pierderi și șocuri în sistemul de învățământ se produc la trecerea între diferitele niveluri sau tipuri de învățare. Centrarea pe obținerea de rezultate bune la examene și concursuri de admitere obstrucționează formarea competențelor, atitudinilor și a simțului estetic și încurajează „deturnarea talentelor din domeniile umaniste spre cele care par mai rentabile, focalizând astfel atenția elevului asupra unui număr limitat de discipline de studiu” (Văideanu, 1988).

Noile organizații internaționale apărute în contextul globalizării au promovat libertatea de mișcare a persoanelor și bunurilor la nivel regional sau local. Leit-motivul programelor promovate de agențiile ONU este ideea că educația, cultura și dialogul dintre națiuni stau la baza schimbării și a progresului. Acestea au rolul de a promova pacea, cooperarea, dezvoltarea și de a apăra valorile fundamentale ale omenirii: democrația, egalitatea, libertatea, independența.

Încă de acum două decenii, Văideanu arăta faptul că educația nu mai poate fi concepută și realizată ruptă de realitatea socio-economică și în lumina unor scopuri strict didactice și menționa noile conținuturi dezirabile ale planurilor de învățământ: educația planetară, educația pentru participare și dezvoltare, educația pentru schimbare și pentru problematica lumii contemporane. În ciuda măsurilor inițiate în această direcție curriculum-ul școlar încă nu a integrat în mod uniform și coerent toate aceste conținuturi.

Învățarea permanentă, după cum am văzut, nu privește doar actualizarea continuă a cunoștințelor de natură profesională, ci se adresează și unor aspecte generale de viață și conviețuire într-o lume globalizată. Dacă în logica divizării prin granițele naționale problemele de ordine și respectarea legii erau abordate la nivel național, acum flagelul lumii contemporane, precum terorismul, traficul de droguri și persoane necesită o abordare la nivel global. Așa cum se menționează într-un document UNESCO schimbarea dezirabilă a omului nu este posibilă fără educație: „Războaiele iau naștere în conștiința oamenilor, tot în conștiința oamenilor trebuie realizată protejarea păcii”. Analizând motivația distructivă a grupurilor care militează pentru acte antisociale apare evident faptul că intervențiile în domeniul educației trebuie să fie totuși însoțite de investiții în ridicarea calității vieții.

Colocviul organizat de UNESCO consacrat valorilor morale și conținuturilor educației de mâine sublinia faptul că „onestitatea, generozitatea, perseverența, umorul, loialitatea și integritatea sunt calități care se cer încurajate și dezvoltate în toate sistemele educative și la fiecare copil”.

Și în Europa sistemele de învățământ au început să pună accent pe educația pentru valori. Efortul de sinteză a valorilor regăsite în diferite culturi s-a concretizat într-un program-cadru structurat pe patru categorii:

- valori sociale – cooperare, sinceritate, amabilitate, compasiune, responsabilitate, respect față de alții, etc.;
- valori individuale – onestitate, toleranță, acceptarea diversității, demnitate, seninătate;
- valori vizând țara și comunitatea mondială – patriotismul, conștiința națională, civismul, conștiința independenței națiunilor, respectul față de alte culturi, etc.;
- valori procesuale – abordarea științifică a realității, aptitudinea de a judeca, a evalua, a discerne (binele, răul) etc.

Bibliografie:

Institutul de Științe ale Educației - „Calitatea învățământului: Perspectiva învățării permanente”, București, 2009

ROLUL ADULTULUI ÎN DEZVOLTAREA GLOBALĂ A COPILULUI

*Prof. Anuța Giorgiana Maria
Inspector Școlar – ISJ Vâlcea*

Copilul învață cu preponderență din contactul său cu mediul fizic și social. Relația pe care acesta o are cu mediul, răspunsul pe care îl primește la interacțiunile pe care le inițiază sau le stabilește în demersul său de explorare și experimentare sunt definitorii pentru dezvoltarea integrată.

Acasă, în primii ani de viață, copilul dobândește noțiuni despre sine, se poate repera ca identitate, ca aparținând unui grup cultural și social, își poate cunoaște și recunoaște competențele și abilitățile, deprinde reguli și începe să își asume responsabilități, devine independent și activ în propria-i viață. Întreaga dezvoltare a copilului este condiționată de calitatea relațiilor pe care le stabilește cu mediul social în care trăiește. Fiecare participant în viața copilului (părinți, frați, bunici) influențează modul său de dezvoltare, condiționând modelele relaționare pe care copilul le integrează și pe care le va reproduce în viața sa.

Odată cu înscrierea la grădiniță, copilul își îmbogățește considerabil sfera relațiilor, intrând în contact cu o lume necunoscută, oarecum străină și stranie pentru el. Până în acest moment, singurii adulți care l-au înconjurat au fost aceia în care a investit afectiv, cărora știe să le răspundă și care îi cunosc nevoile. În absența mamei sau tatălui, copilului trebuie să i se acorde posibilitatea unor relații de calitate cu adulții care îl înconjoară.

Indiferent de rolul pe care îl are în grădiniță, adultul se află într-o poziție de receptor/ inițiator al interacțiunii cu copilul, preluând într-o mare măsură acțiunile parentale. Tot ceea ce-l înconjoară pe copil trebuie să îl susțină pe acesta să exploreze, să experimenteze, să se dezvolte. Dincolo de mediul fizic în care se derulează activitatea din grădiniță, mediu care este deosebit de important, este necesar să recunoaștem importanța intervenției fiecărui membru al personalului didactic, nedidactic sau auxiliar care se va regăsi într-o mai mare sau mai mică măsură în relațiile pe care copilul învață să le construiască cu adulții din jurul său și, în același timp, în dezvoltarea integrată a acestuia.

În derularea activității în grădiniță, într-un spațiu destinat copilului și dezvoltării acestuia, fiecare gest are o semnificație de îngrijire, creștere și dezvoltare a copilului și este important ca toți profesioniștii să dețină același tip de aptitudini și atitudini în raport cu copilul:

- căldură și afecțiune;
- răspuns imediat la nevoile copilului;
- disponibilitate de a răspunde întrebărilor copilului;
- respect;
- deschidere și comunicare;
- limite clare și bine precizate;
- recunoașterea calităților și a reușitelor;
- nediscriminarea;
- sancționare educativă, constructivă a comportamentelor inacceptabile ale copilului;
- confidențialitatea și încrederea reciprocă.

În grădiniță, copilul își continuă construirea propriei identități. De data aceasta el se raportează la alți copii de aceeași vârstă, începe să relaționeze cu ei, să se compare cu aceștia, să își negocieze regulile în grup, să-și ajusteze comportamentele în funcție de colegi. Pentru copil este un moment important al construcției sale ca persoană. Atitudinea adultului trebuie să îl sprijine și să îl încurajeze în acest demers, să îi consolideze încrederea în sine, să îl valorizeze permanent, controlând comportamentele nedorite cu multă atenție pentru copil.

De multe ori, din dorința de a se apropia de copil, adultul care are în îngrijire copilul găsește tot felul de

nume de alint. Ceilalți copii vor fi tentați să îl copieze, transformând alintul într-o poreclă pentru copil. Și iată cum, un gest aparent bine intenționat al adultului are ca rezultat lezarea demnității copilului. Este adevărat, nu întotdeauna gestul adultului este bine intenționat: gândiți-vă că porecla copilului este „Grasule“, „Patru ochi“, „Fomilă“, „Țăcănilă“, „Somnorici“ etc. În aceste situații, vorbim despre stigmatizarea copilului, despre etichetare. Toate acestea vin să distrugă stima de sine a copilului: chiar dacă la început va protesta, treptat, copilul își va asuma noul „nume“ și comportamentele atribuite, comportându-se în conformitate cu așteptările adulților. În acest fel, adultul are un comportament discriminativ și va învăța copiii să dobândească comportamente discriminative.

Din același tip de eroare face parte penalizarea copilului și nu a comportamentului inadecvat al acestuia: dacă un copil vorbește tare sau țipă în grupă este „un copil RĂU“. Copilul nu este „rău“, comportamentul său deranjează deoarece ceilalți copii nu se pot concentra asupra a ceea ce fac.

Copilul are o identitate care trebuie respectată. El știe că are un nume și un prenume, însă mai știe că acasă, mama și tata îl strigă „Vlad“ și nu „Ionescule“. Modalitatea de adresare utilizând numele și nu prenumele copilului creează o distanță între copil și adult, distanță care va împiedica adaptarea copilului la grădiniță, asumarea regulilor de către acesta, participarea și explorarea lui. Fiecare profesionist din cadrul grădiniței trebuie să fie conștient de misiunea grădiniței și de promovarea valorilor și principiilor acestuia:

- abordarea holistică a dezvoltării copilului;
- educația centrată pe copil și pe dezvoltare globală în contextul interacțiunii cu mediul, natural și social;
- adecvarea la particularitățile de vârstă și individuale;
- evitarea exprimărilor, prejudecăților de tip discriminator;
- incluziune socială; luarea în considerare a nevoilor educaționale speciale ale copiilor;
- celebrarea diversității;
- luarea în considerare a experienței culturale și educaționale cu care copilul vine din familie și comunitate;
- centrarea pe nevoile familiilor;
- valorificarea principiilor învățării autentice.

Modalitățile prin care adulții profesioniști transferă aceste deziderate în practica de zi cu zi sunt extrem de diverse (obiectivele afirmate, activitățile individuale și de grup propuse părinților și copiilor, amenajarea spațiului, materialele utilizate, colaborarea cu comunitatea etc.). Dar tocmai datorită importanței pe care o are relația copilului cu adultul în dezvoltarea integrată a copilului, cea mai importantă resursă în îndeplinirea misiunii grădiniței este resursa umană.

Bibliografie:

Vrăsmaș, E., Herman, P., Paraschiv, I., ș.a., „Educația Timpurie a copilului în vîrsta de 0-7 ani”, Ministerul Învățămîntului, Ministerul Sănătății, UNICEF, Ed. Alternative, București, 1997

NOI TENDINȚE ÎN EDUCAȚIE

Prof. Andrei Simona
C.N.I. „Matei Basarab” Rm.Vâlcea, Jud.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 transformare 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 învățământului 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 criteriile unitare, 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:

Ausubel, D., Robinson, F., *învățarea școlară. O introducere în psihologia pedagogică*, EDP, 1981.
Bruner, I., *Pentru o teorie a instruirii*, București, E.D.P., 1970.
Cergăhit, I., *Metode de învățământ*, București, E.D.P., 1980.
Dancsuly, A., Ionescu, M., Radu, I., Salade, D., *Pedagogie*, București, E.D.P., 1979

VIOLENȚA ÎN MEDIUL ȘCOLAR

*Ec. Anghel Daniela - Carmen
Școala Gimnazială Nr. 5 Rm. Vâlcea*

Eric Debarbieux, specialist în problema violenței în mediul școlar, oferă o definiție prin care este surprins ansamblul fenomenului violenței: "Violența este dezorganizarea brutală sau continuă a unui sistem personal, colectiv sau social și care se traduce printr-o pierdere a integrității, ce poate fi fizică, psihică sau materială. Această dezorganizare poate să opereze prin agresiune, prin utilizarea forței, conștient sau inconștient, însă poate exista și violența doar din punctul de vedere al victimei, fără ca agresorul să aibă intenția de a face rău."

Școala este locul de producere și transmitere a cunoașterii, de formare a competențelor cognitive, de înțelegere a sensului vieții și a lumii care ne înconjoară, de înțelegere a raporturilor cu ceilalți și cu noi înșine. Misiunea școlii nu este doar ce a pregăti forța de muncă, ea trebuie să profileze caractere, să-i educe tânărului plăcerea de a învăța, dorința de a reuși și a face față schimbărilor de pe piața muncii. Atunci când vorbim despre violența școlară nu putem să ne limităm doar la actele de violență care cad sub incidența legii. Violența școlară este un fenomen mult mai larg, ce trebuie evaluat cu ajutorul altor indicii.

Astfel, Jacques Pain prezintă două tipuri de violență în mediul școlar: *violențele obiective*, care sunt de ordinul penalului (crime și delict) și asupra cărora se poate interveni frontal și *violențele subiective*, care sunt violențe mai subtile, de atitudine, și care afectează climatul școlar. Sunt incluse aici atitudinile ostile, disprețul, umilirea, jignirea, sfidarea, lipsa de politețe, absențele de la ore, refuzul de a răspunde la ore și de a participa la activități sau ceea ce unii autori numesc atitudini antișcolare. O formă de violență extrem de răspândită în mediile școlare este violența verbală. Violența verbală nu este percepută în aceeași manieră de elevi și de profesori. Astfel elevii o minimalizează în timp ce profesorii o supraevaluează. Violența perturbă grav mediul școlar, ea conduce la o deteriorare a climatului în școală, afectează raporturile elev-elev și elev-profesor și generează sentimente de insecuritate, de teamă, de angoasă, care influențează negativ dezvoltarea normală a elevului.

Există o mare diversitate a formelor de violență ce se manifestă în mediul școlar: de la violența verbală (injurii, amenințări, jigniri) la violențele fizice (lovituri, încăierări), degradări ale bunurilor (scris pe pereți, geamuri sparte, mobilier deteriorat), refuzul de a lucra, absenteism, perturbarea cursurilor și până la furturi, agresiuni cu arme, violențe sexuale, consum de droguri. Este firesc ca în astfel de condiții unii elevi să se simtă amenințați și chiar terorizați de ideea de a merge la școală.

Violența școlară este asociată în general cu zonele urbane dificile, cu periferiile, acolo unde sărăcia este la ea acasă. Mediul familial prezintă cea mai importantă sursă a agresivității elevilor. Mulți dintre copiii care prezintă un profil agresiv provin din familii dezorganizate, au experiența divorțului părinților și trăiesc în familii monoparentale. Echilibrul familial este perturbat și de criza locurilor de muncă, de somajul cu care se confruntă foarte mulți părinți. Părinții sunt confrunțați cu foarte multe dificultăți materiale dar și psihologice,

pentru că au sentimentul devalorizării, al eșecului. În aceste condiții ei nu mai sunt sau sunt foarte puțin disponibili pentru copiii lor. Pe acest fundal apar noi probleme familiale foarte grave care îi afectează profund pe copii: violența infantilă, consumul de alcool, abuzarea copilului, neglijența la care se adaugă și importante carențe educaționale - lipsa de dialog, de afecțiune, inconstanța în cerințele formulate față de copil (tregeri de la o extremă la alta, de la o permisivitate exagerată la restricții foarte dure), utilizarea mijloacelor violente de sancționare a copilului. Sunt și părinți care privilegiază în mod exagerat relația afectivă în detrimentul rolului educațional pe care trebuie să îl aibă în raporturile cu copiii lor: nu le impun nici un fel de interdicții, de reguli, emit puține exigențe și caută să evite conflictele. Această absență cvasitotală a constrângerilor (în afara școlii) îl va determina pe elev să adopte în școală comportamente de refuz a exigențelor profesorilor.

Mediul social conține și el numeroase surse de influență de natură să inducă, să stimuleze și să întrețină violența școlară: situația economică, slăbiciunea mecanismelor de control social, inegalitățile sociale, criza valorilor morale, mass-media, disfuncționalități la nivelul factorilor responsabili cu educația tinerilor, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în educație. Trăsăturile de personalitate ale elevului sunt și ele într-o strânsă corelație cu comportamentele violente, trăsături individuale la care se adaugă și problemele specifice vârstei adolescenței. Adolescența este o perioadă de profunde transformări atât pe plan fizic, psihic cât și social. Transformările fizice care încep la pubertate sunt adesea foarte brutale și adolescenții le trăiesc ca pe o veritabilă metamorfoză, transformări ce pot determina o atitudine de retragere în raport cu anturajul, timiditate, sentimente de jenă, refuzul de a comunica. Emoțiile se manifestă în perioada adolescenței cu o dinamică accentuată astfel acum adolescentul este fericit, se simte bine în pielea sa și câteva ore mai târziu este trist, deprimat, descurajat. Adeseori el oscilează între sentimentul de forță, de putere și sentimentul de îndoială, de descurajare, de scădere a stimei de sine.

A lupta contra violențelor școlare înseamnă a ameliora calitatea relațiilor și a comunicării între toate persoanele angrenate în sistemul educațional. Fenomenul violenței școlare este extrem de complex iar la originea lui se află o multitudine de factori. Școala însăși poate reprezenta o sursă a unor forme de violență școlară, lucru ce trebuie luat în considerare în conceperea diferitelor programe de prevenire și stăpânire a violenței. Școala este un loc unde elevii se instruiesc, învață, dar este și un loc unde se stabilesc relații, se promovează modele, valori, se creează condiții pentru dezvoltarea cognitivă, afectivă și morală a copilului. Comportamentele violente ale elevului își pot avea originea și într-un management defectuos al clasei școlare, mai exact într-o lipsă de adaptare a practicilor educaționale la o populație școlară considerabil schimbată. Prima dorință a formatorului este aceea de a exercita o putere, astfel profesorul poate influența negativ relația cu elevul, deoarece va căuta să-l mențină pe acesta într-o situație de dependență, de subordonare necondiționată. Pentru aceasta profesorul poate recurge la diferite modalități de coerciție, descurajând astfel formarea unor personalități autonome, independente.

Eșecul școlar este un factor de risc important în privința creșterii violenței școlare. Astfel sentimentul de eșec interiorizat antrenează sechele psihologice profunde și durabile ce se exprimă adesea prin comportamente violente. Elevul aflat în situația de eșec și care este pus de nenumărate ori în fața unor sarcini de învățare pe care nu le poate rezolva trăiește o angoasă profundă. Elevul suferă că și-a decepționat părinții și profesorii, pentru că este disprețuit de colegi, își pierde stima de sine, încrederea în capacitatea de a reuși chiar și în domeniile în care nu se afla în situații de eșec. Acesta este momentul propice pentru apariția conduitelor violente care se traduc prin: depresie, spirit de revanșă și revalorizare, manifestări de provocare, dispreț reorientat către alții și lipsa de interes față de viață în general. În acest context eșecul școlar devine foarte repede sinonim cu eșecul în viață.

Școala poate juca un rol important în prevenirea violenței școlare, aceasta nu numai în condițiile în care sursele violențelor sunt în mediul școlar ci și în situația în care sursele se află în exteriorul școlii.

Există trei tipuri de prevenție pe care le poate desfășura școala și care se completează reciproc:

- *o prevenție primară*, care se referă la dezvoltarea unei priviri pozitive asupra fiecărui elev, exprimarea încrederii în capacitatea lui de a reuși, valorizarea efortului elevului;
- *o prevenție secundară*, ce pleacă de la faptul că școala reprezintă un post de observație privilegiat al dezvoltării intelectuale și afective a elevului, iar profesorul printr-o observare atentă a acestuia, poate repera efectele unor violențe la care elevul a fost supus în afara mediului școlar. Semnalând cazul respectivilor elevi profesioniștilor (psihologul școlar și asistentul social) și autorităților competente, pot fi luate măsuri de protecție și de ajutor care să înlăture cauzele abuzurilor și reducerea tulburărilor somatice, psihice și comportamentale induse prin violență.

- o *prevenție terțiară* are în vedere sprijinul direct adus elevilor ce manifestă comportamente violente. Menționarea unor așteptări pozitive față de ei, dezvoltarea sentimentului de apartenență comunitară, exprimarea preocupării față de situația pe care o au și integrarea lor în activitățile grupului sunt factori de protecție ce pot fi exercitați în cadrul instituției școlare, putându-se astfel împiedica cronicizarea tulburărilor provocate de violență.

Bibliografie:

- *Eric Debarbieux, Violența în școală, Editura Institutul European, 2010.*

FORMELE EDUCAȚIEI

*Prof. Apostolescu Larisa
Școala Gimnazială Nr. 5, Râmnicu-Vâlcea*

Educația este un fenomen care a apărut odată cu societatea umană și care a suferit pe parcursul dezvoltării societății o serie de modificări. De la acțiunea empirică de pregătire a tinerei generații pentru viața socială și până la acțiunea fundamentată din epoca modernă, educația a parcurs un drum lung devenind o știință autentică, cu legitățiși statut propriu.

Din perspectiva educației permanente, învățământul apare ca o etapă importantă în formarea individului, dar nu singura. Pornind de la conceptul de învățare și prin echivalența cu acesta, în a doua jumătate a secolului al XX-lea, Coombs și Ahmed au diferențiat trei tipuri de educație: formală, nonformală și informală.

a) Educația formală (denumită și oficială)

Educația formală reprezintă totalitatea acțiunilor sistematice și organizate, proiectate și desfășurate în instituții specializate și urmărește finalități explicite, având scopul formării și dezvoltării personalității. Acest tip de educație formală se realizează prin procesul de învățământ, ceea ce semnifică respectarea actelor oficiale. Educația oficială are următoarele atribute: organizată conștient, sistematică, instituționalizată, reglementată, coordonată, dirijată, planificată, evaluată, așadar este expresie a unei politici educaționale.

Educația formală ajută la o asimilare permanentă a cunoștințelor și asigură dezvoltarea unor aptitudini și introducerea persoanei în societate. Un aspect esențial al educației formale o constituie evaluarea, aceasta este de mare ajutor reușitei școlare.

Evaluarea formală are următoarele limite:

- lipsa de creativitate;
- caracterul de rutină;
- nu apare explicarea, de aceea cunoștințele transmise sunt pur informative.

b) Educația nonformală se desfășoară în afara instituțiilor școlare, adică în spații aflate în relație de parteneriat cu școala. De fapt, acest tip de educație se referă la acele întruniri organizate în mod sistematic în afara sistemului formal pentru a răspunde unei mari varietăți de cerințe de învățare. Profesorului ce adoptă o variantă nonformală i se solicită mai multă flexibilitate și entuziasm, adaptabilitate în adoptarea stilurilor de conducere a activității, în funcție de nevoile și cerințele elevului.

Conținutul și obiectivele sunt prevăzute în documente special elaborate ce prezintă o mare flexibilitate și sunt diferite după vârstă, sex, categorii socio-profesionale, interesul elevilor, aptitudinile lor. Activitățile nonformale se desfășoară într-un cadru relaxat, calm și plăcut; de asemenea, profesorul ce practică sau alege o astfel de activitate trebuie să dispună de mijloace reprezentative care să atragă subiecții. Evaluarea unei activități nonformale este opțională.

Educația nonformală încurajează următoarele principii pedagogice:

- este centrată pe cel ce învață, pe procesul de învățare, nu pe cel de predare;
- subiecții sunt solicitați diferit;
- curriculum e la alegere, flexibil și variat;
- activitățile sunt diferite și atractive (după interese, după aptitudini, după aspirații).

c) Educația informală reprezintă acele procese educative nesistematice, neorganizate, nesubordonate unor obiective și finalități explicite, care au influență asupra individului. Aceasta poate reprezenta produsul experienței de viață a subiectului.

Influențele informale semnificative sunt cele din mass-media, din familie (exemplul părinților, atitudinile manifestate de ei), influențele grupurilor de prieteni, colegi, dar, nu în ultimul rând, diferite instituții culturale (muzee, teatre, biblioteci etc.), religioase, politice, etc.

Un exemplu de educație informală este atunci când copiii învață să vorbească. Ei reușesc acest lucru prin ascultare și imitare. Părinții corectează spontan greșelile de pronunție ale acestora, de multe ori silabisind fără intenție și încurajând vorbirea corectă. La fel se întâmplă când părintele sau educatorul analizează împreună cu copiii experiențele zilnice petrecute în viața acestuia.

Cele trei forme ale educației contribuie la dezvoltarea personalității tinerilor și pot contribui la dezvoltarea durabilă a societății numai prin intercondiționare și interdependență. Acest lucru i-a condus pe unii teoreticieni contemporani ai educației să adopte o *concepție holistică* în abordarea problematicii educației.

Potrivit holisticii, între cele trei tipuri de educație există relații de interdependență și întrepătrundere. Astfel, educația formală are de câștigat dacă reușește să integreze creator multe din influențele specifice educației nonformale și informale.

Pe de altă parte, acumulările educației formale pot contribui la dezvoltarea și eficacitatea celorlalte două modalități - nonformală și informală.

Bibliografie:

Antonesei, L. (coordonator) (2009), Ghid pentru cercetarea educației. Un „abecedar” pentru studenți, masteranzi și profesori, Ed. Polirom, Iași.

Bocoș, M., (2007), Didactica disciplinelor pedagogice, un cadru constructivist, Ed. Paralela 45, București.

Cerkez M., Costea O., (coord.), Sarivan L., (2009), Educația nonformală și informală: realități și perspective în școala românească, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Costea, O. (coordonator) (2009), Educația nonformală și informală: realități și perspective în școala românească, Editura Didactică și Pedagogică, București.

VISIBLE LEARNING

**Prof. înv. preșc. Aprodu Maria
Șc. Gimn. Nr.5 Rm. Vâlcea_G.P.P.N. Bălcescu**

Ca temă a unui cerc pedagogic, conceptul ni s-a părut mai întâi straniu, apoi interesant, devenind chiar incitant. Fără pretenția de a fi originală (este, totuși, o idee nouă), din puținele materiale la care am avut acces pe această temă), am desprins câteva aspecte.

Conceptul a fost introdus ca un meta-studiu de învățare, de către profesorul John Hattie. Această sinteză, de peste 15 ani de cercetare, acoperă mai mult de 80 de milioane de subiecți și reunește mai mult de 50.000 de studii mai mici. Este una dintre cele mai mari colecții de dovezi bazate pe cercetare, cu privire la ceea ce funcționează cel mai bine în educație.

Potrivit constatărilor lui Hattie, visible learning apare atunci când profesorii văd învățarea prin ochii elevilor și îi ajută să devină proprii lor profesori.

Marea provocare a constatărilor lui Hattie, dacă ar fi aplicate, ar însemna "o schimbare în concepția de a fi profesor ... ea necesită un mod diferit de a interacționa și presupune respectarea elevilor. Aceasta ne aduce în actualitate scrierile lui Guy Claxton, accentul punându-se pe curriculum bazat pe "competențe cheie".

Hattie scrie că principala idee se axează pe "persoana care închide ușor ușa clasei și efectuează actul de predare". Cercetările sale se concentrează pe diferența dintre "expert" sau profesorul excelent "și "reușita" sau pur și simplu "profesorul experimentat". Identificarea și schimbarea de astfel de cadre didactice de predare de calitate reprezintă centrul de cercetare pentru Hattie.

Hattie a constatat că influențele de predare de top cu privire la rezultatele elevilor sunt: feedback-ul, instruirea de calitate, instruirea directă, feedback-ul de remediere, mediul de clasă și provocarea de goluri.

Hattie consideră că profesorul "expert" (sau "creativ"), are respect real pentru elevii lui, ca oameni cu idei personale. Ei sunt pasionați de predare și învățare, sunt în măsură să prezinte sarcini de învățare provocatoare care să asigure "învățarea profundă". Ei sunt în măsură să facă lecțiile lor proprii, invitându-i pe elevi să "se angajeze" în activitate, integrând și combinând noul cu cunoștințe anterioare în învățarea cu elevii.

Expertiza lor ("artă") le permite să "citească" săliile de clasă și să fie mai receptivi la cei care învață.

În concepția lui Hattie, actul de predare are următoarele etape:

1. IMPLICARE - selectare

2. INTERACȚIUNE -discuții, rezolvare sarcină
3. METACOGNIȚIE - activarea cunoștințelor anterioare, concentrare pe sarcinile de învățare
4. TEXT - descriere, alcătuire, folosire
5. VOCABULAR - limbaj adecvat, explicare cuvinte noi
- 6.STRATEGII DE LECTURĂ - gândiți, lucrați în perechi, comunicați!

Astfel de cadre didactice creative, sunt extrem de flexibile și oportuniste, improvizând și profitând de situații neprevăzute și informații noi atunci când survin. Ei sunt "mari solicitanți și utilizatori de feedback ". Cercetarea a indicat faptul interesant că astfel de profesori nu-si scriu planuri de lecție, dar tot ar putea descrie cu ușurință planul mintal pentru lecțiile lor. Ei au fost capabili să lucreze intuitiv și să-si concentreze energia asupra actului creator. Cadre didactice de creație, într-adevăr!

Interesante au fost cunoștințele pedagogice ("arta de predare"), mai degrabă decât cunoașterea conținutului, ceea ce distinge profesorul de "expert".

Cele trei lucruri care separă "expertul" de profesorul cu experiență ", sunt:

- prezentarea gradului de dificultate,
- prelucrarea în profunzime de către elev a ceea ce este de valoare în cunoștințele și reprezentările însușite
- monitorizarea și feedback-ul în curs de desfășurare.

TULBURĂRI SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE

*Prof. logoped Băiașu Mihaela- Anca
C.J.R.A.E - Liceul „ Gheorghe Surdu” – Brezoi*

Tulburările specifice de învățare (dislexie,disgrafie,disortografie,discalculie)pot fi atribuite acelor copii care obțin rezultate sub așteptări la citit –scris sau calcul, raportat la nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de școlarizare, vârsta persoanei și la efortul depus de cadrul didactic.

Tulburările specifice de învățare apar incluse în DSM-5, respectiv APA,2013, în categoria tulburărilor neurodevelopmentale. În această categorie intră tulburările care au debutul în perioada de dezvoltare timpurie afectând astfel funcționarea personală, socială, școlară. În APA 2013 se vorbește despre o îmbinare a mai multor tulburări, de exemplu tulburarea de deficit de atenție cu /fără hiperactivitate-impulsivitate se asociază cu o tulburare specifică de învățare.

Spre deosebire de APA 2013, care consideră tulburările specifice de învățare ca fiind „un grup eterogen de tulburări cu origine biologică”, cu manifestări specifice în abilitatea de a percepe și a procesa eficient și corect informația, DSM-5, deși „recunoaște originea neurobiologică a tulburării la nivel cognitiv, în fapt vizează doar nivelul comportamental”.

Dislexia este o tulburare de citire (citire lentă, cu greșeli, dificultăți în înțelegerea textului citit).

Disgrafia /disortografia este o tulburare de scriere (scriere urâtă, cu greșeli, greșeli de ortografie). Ea cuprinde toate formele de perturbări ale procesului tipic de achiziție a exprimării în scris (erori la nivelul literelor, de punctuație, sintactice,scrierea paragrafelor).

Discalculia este o tulburare de calcul(procesele tipice de achiziție a abilităților matematice sunt perturbate: simț numeric,memorarea tablei adunării și înmulțirii, calculul corect,etc).

Pentru a se pune un diagnostic de tulburare specifică de învățare în contextul legislativ românesc, trebuie să fie realizat de un psiholog clinician, ajutat fiind de informațiile aflate din evaluarea psihologică, din cea psihopedagogică și nu în ultimul rând din evaluarea logopedică. În unele cazuri se poate face și o evaluare medicală pentru diagnosticul diferențial (evaluare psihiatrică și neurologică ,oftalmologică și otorinolaringologică).

Se poate pune diagnosticul corect de dislexie,disgrafie, de regulă în clasa a II-a ,după ce elevul a parcurs în totalitate literele, iar cel de discalculie se stabilește, de regulă, în clasa a III-a. sunt situații în care se exclude diagnosticul de tulburare specifică de învățare și anume :

- IQ mai mic de 85(arată prezența unei dizabilități intelectuale/a unui intelect liminar);
- Deficite senzoriale/vizuale necorectate;

- Absenteismul, spitalizarea prelungită, apartenența la grupuri defavorizate, educație precară/ insuficientă, lipsa exersării ;
- Tulburări psihiatrice/ neurologice organice sau funcționale de achiziție;
- Dezavantaje psihosociale;
- Influențe externe ce pot interacționa negativ cu procesul de achiziție.

Structurile de percepție de la nivelul auditiv, vizual și kinestetic implicate în învățarea limbajului scris, precum și cele spațio-temporale, sunt elemente importante în înțelegerea și terapia actului lexico-grafic.

Specialiștii au clasificat formele și manifestările tulburărilor de scris –citit astfel :

1. dislexo-disgrafia propriu-zisă (specifică) – incapacitatea paradoxală în formarea abilităților de a citi și a scrie. Dificultățile apar la dictare și compunere. Subiecții nu pot realiza legătura dintre grafem și simbol, dintre sunetul auzit și litera scrisă.
2. de evoluție (de dezvoltare sau structurală) – nu pot înregistra progrese însemnate în achiziția citit-scrisului (apar dificultăți în înțelegerea simbolurilor grafice, a literelor, cuvintelor, înlocuiri, substituiți, inversiuni și adăugiri în propoziție).
3. spațială/ spațio-temporală – citesc și scriu în diagonală, dar apare și fenomenul scrierii cuvintelor în silabe (scriere ondulată)
4. pură(consecutivă) – apare frecvent în asocierea cu alte handicapuri se întâlnește pe fondul alaliei, afaziei, hipoacuziei.
5. motrică – apare ca urmare a tulburărilor de motricitate și psihomotricitate 8 scris ilizibil, neglijent, neregulat, inegal, tremurat, rigid, neproporționat, prost organizat)
6. lineară – constă în incapacitatea de a trece de la rândul parcurs la următorul, scrierea peste unele spații (apare mai frecvent la scris decât la citit).

Încă din prșcolaritate sau debutul micii școlarizări pot fi observate semne care să indice riscul de dezvoltare a tulburărilor specifice de învățare. Aceste manifestări pot apărea în variante diferite sau doar câteva, reprezentând factori de risc ai declanșării și evoluției tulburărilor specifice de învățare. Existența unui număr mai mare de simptome sau gravitatea unora dintre ele impun o atenție mărită. În cazul unei afecțiuni minore a sistemului nervos central, simptomele nu dispar în timp ci formează baza de dezvoltare a tulburărilor de scris-citit sau calcul.

Tulburarea specifică de învățare nu este o boală sau o deficiență, ci o modalitate specială de prelucrare a informațiilor, datorată funcționării și dezvoltării diferite a sistemului nervos central. Acești copii au un nivel de inteligență normal, doar că ei procesează și asimilează cunoștințele altfel decât ceilalți. Tulburarea specifică de învățare are la bază o disfuncție neurologică, dar poate fi influențată (în unele cazuri) și de ereditate.

Conform statisticelor realizate la nivel mondial, s-a observat că din numărul total de copii cei cu tulburări specifice de învățare dețin un procentaj de 7-10% ,iar procentul cazurilor grave este de 3-5%.

Copiii cu tulburări specifice de învățare își dau seama că „ceva nu este în regulă „, că nu se pot ridica la așteptările clasei. Faptul că nu au putut asimila scrisul/cititul, le formează convingerea că nu pot face nimic bine, că sunt nefolositori, incapabili, inferiori celorlalți, apărând în timp pierderea totală a motivației. Netratarea adecvată a acestor tulburări, conform metodelor specifice, poate conduce la tulburări de comportament în dezvoltare personalității precum și dificultăți în integrarea socială.

Fiind o tulburare de prelucrare a informațiilor, tulburarea specifică de învățare nu dispăre odată cu creșterea biologică a copilului, ci din potrivă unele caracteristici rămân prezente pe tot parcursul vieții.

Acest deficit de prelucrare a informațiilor poate fi ameliorat și chiar depășit în unele cazuri prin utilizarea terapiilor specifice, existente și demonstrate că dau rezultate. Amintim astfel aici : metoda Meixner, metoda Sindelar, metoda NILD, metoda Gossy, metoda Ayres, metoda TSMT etc.

Atunci când se observă prezența simultană a mai multor simptome ale predispoziției la tulburare specifică de învățare, copilul(familia) trebuie îndrumat spre specialiști(logoped, psiholog, psihomotrician, psihopedagog) pentru a se stabili diagnosticul și a se începe terapia potrivită. Trebuie descoperite și dezvoltate capacitățile forte ale copilului pentru a-i dezvolta încrederea în sine în ciuda greutăților școlare. Pe lângă aceste terapii specifice, copilul cu TSI(tulburare specifică de învățare) trebuie să beneficieze și la clasă de măsuri compensatorii și activități accesibile nivelului său de înțelegere.

Tulburarea specifică de învățare nu reprezintă un handicap, nu este un motiv care să ne determine să renunțăm. Copilul cu TSI „nu se naște cu un manual de utilizare” este nevoie de multă muncă individuală și nu numai.

Avem numeroase modele care , deși au fost diagnosticați cu TSI (dislezie, disgrafie / disortografie, discalculie), au avut deosebite realizări în domeniilor lor. Putem aminti aici:

- *știință* : Albert Einstein, Thomas Edison;
- *pictură și sculptură* : Leonardo da Vinci, Pablo Picasso;
- *literatură* : Jules Verne, Gustave Flaubert, Hans Christian Andersen, Agata Christie;
- *teatru și film* : Steven Spielberg, Robin Williams, Tom Cruise, Whoopi Goldberg, Anthony Hopkins, Jennifer Aniston, Walt Disney, etc;
- *muzică* : Richard Strauss, John Lennon, Mireille Mathieu, Cher, etc;
- *sport* : Magic Johnson, Mohammad Ali;
- *business* : Jamie Oliver, Steve Jobs etc.

Bibliografie

1. Carmen David, A.Roșan, *Repere diagnostice bazate pe dovezi științifice în tulburările specifice de învățare*, ed. Argonaut & Limes, Cluj-Napoca, 2017
2. Eva Bartok,, *Copilul dislexic – o responsabilitate comuna. Ghid destinat cadrelor didactice și părinților copiilor cu tulburări specifice de învățare (TSI)*
3. www.logopedics.info

COMUNICAREA, PION AL EDUCAȚIEI

*Documentarist Bratu Alexandra Marieta
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea*

La început a fost Cuvântul!... Dumnezeu a creat lumea prin Cuvânt. Totul este comunicare!... Deosebit de elocventă în acest sens este o afirmație a Pr. Dumitru Stăniloae care considera că „Lumea ni s-a dat pentru comunicare între noi, penru a ne ajuta, prin ea, pe noi înșine. ”Omul exteriorizează sinele prin comunicare.

În ansamblu, **COMUNICAREA** reprezintă un proces complex de transmitere a informațiilor în cadrul unui cuplu pragmatic format din emițător și receptor. Ea face posibilă coexistența indivizilor și stă la baza raporturilor interumane. Sub orice formă, omul comunică: fie că verbalizează, fie că tace, fie prin mimică și gestică, individul are întotdeauna un cuvânt de spus. Comunicarea este percepută ca element fundamental al existenței umane.

În fiecare clipă, indivizii comunică, stabilind relații interumane bazate pe respect reciproc, încredere, iubire, înțelegere, loialitate, sinceritate, ori sprijin sau suport moral. Societatea modernă în care trăim ne învață și ne impune o diversificare a rolurilor, comportamentelor și relațiilor cu care individul interacționează. **Pionul principal** în stabilirea și dezvoltarea raporturilor interumane o reprezintă însăși **COMUNICAREA**.

PERSUASIUNEA reprezintă o formă de influențare. Aceasta este modalitatea de argumentare prin intermediul căreia o persoană încercă să convingă o altă persoană sau un grup de persoane să creadă sau să facă un anumit lucru. Persuasiunea este un proces de ghidare al oamenilor pentru a adopta idei, atitudini sau acțiuni (raționale sau mai puțin raționale). Ea se bazează pe discuții și „atractivitatea prezentării” în locul folosirii mijloacelor de forță. La o privire mai atentă, este vorba chiar de societatea în care conviețuim.

Un exemplu elocvent îl reprezintă **mijloacele de comunicare în masă**. Acestea reprezintă un sector al comunicării sociale – presă scrisă, audiovizual, un sub-sector- cotidiene, reviste, radio, televiziune prin cablu sau un organ anume: un ziar, o revistă, un post de radio sau tv. Mijloacele de comunicare în masă care au o uriașă forță de persuadare, de influențare a consumatorului de informație, a publicului larg care „înghite” momeala și o „mestecă” cu mare plăcere, de cele mai multe ori în mod inconștient. Acest lucru este valabil în mai toate domeniile, pornind de la cel comercial și continuând cu cel al vieții publice și politice. Astfel apare **MANIPULAREA**. Aceasta reprezintă o formă des întâlnită în viața cotidiană, o formă extremă a persuasiunii, o acțiune prin care un actor social (persoană, grup, colectivitate) este determinat să gândească și/sau să acționeze într-un mod compatibil cu interesele inițiatorului, și nu cu interesele sale, prin utilizarea unor tehnici de persuasiune și distorsionând intenționat adevărul, lăsând însă impresia libertății de gândire și de decizie.

Diferența dintre *manipulare și persuasiune* constă în faptul că actorul social persuadat **cunoaște** intenția celui care folosește această tehnică pentru convingere, pe când în manipulare cel manipulat **nu este conștient** de intenția celui care se folosește de acest proces de convingere. Fără îndoială că din momentul în care acceptăm să facem parte din societatea modernă, suntem în permanență agresați de către manipulări, persuadări și manipulatori. De când venim pe lume, suntem obligați, prin legea firii să acceptăm voit sau nu, nedreptățile, manipulările din toate părțile și credința într-o viață “liniștită”.

Un alt exemplu îl reprezintă **domeniul publicității** unde comunicarea are drept scop cucerirea și influențarea consumatorului prin mesaje atrăgătoare. În funcție de clientul care trebuie convins, sunt folosite diferite mijloace de comunicare. Când vrei să convingi pe cineva mesajul tău trebuie să fie puternic, robust și penetrant.

Consider că cei mai mulți dintre oameni au o vagă idee despre tehnicile de manipulare și persuasiune și rezultatele lor. De aceea, majoritatea indivizilor, chiar și în mod conștient cad în capcana “informației folositoare”. În acest fel, exemplele concrete vin să susțină cele menționate: ziarele, revistele de scandal, televiziunea, Internetul (care va fi tratat în cele ce urmează ca metoda clară de persuadare și manipulare) sunt canale de comunicare care satisfac o nevoie fundamentală a omului modern însetat de cunoaștere: **informația**. Însă aceste canale realizează mai mult decât simpla informare. Ele influențează în mod cert orientarea și dirijează opinia publică, interesele și motivațiile indivizilor, conștiințele chiar dincolo de propria voință, persuadând și manipulând “oile rătăcite” ale societății.

Mass-media, în special televiziunea denumită sugestiv *regina mass-media modernă* și **Internetul** (care s-a dezvoltat și a acaparat întreg mapamondul) pot merge chiar până la distrugerea discernământului, instalarea unei apatii. Acestea duc la crearea unei totale dependențe (a se observa comportamentul tinerilor a căror “aer” îl reprezintă internetul, chatul, jocurile, etc.) și, în cel din urmă la distrugerea vieții, a voinței de a înțelege și a acționa.

REALITATEA COTIDIANĂ este una singură, iar modul în care ne raportăm la ea este diferit în funcție de perspective, cunoștințe, de intelect, într-un cuvânt în funcție de grila de lectură proprie fiecăruia (determinată de cunoaștere și de starea emoțională).

În cele ce urmează, voi trata problema **comunicării prin noua tehnologie și cea a manipulării și persuadării prin utilizarea Internetului**. Fără îndoială, că Internetul este o poartă deschisă spre o altă lume...o lume a tuturor posibilităților, unde orice informații, legate de o persoană și până la un eveniment istoric sau o știre de ultimă oră, de la recenzie a unei cărți și până la dicționare online pot fi găsite și folosite cu ajutorul Internetului.

De-a lungul timpului, comunicarea s-a dezvoltat odată cu evoluția omenirii. Astfel, în zilele noastre este necesar un singur SMS pentru a “agăța” fata dorită, florile și declarațiile de dragoste din suflet fiind deja demodate. Fiecare generație aduce ceva nou, își impune propriile valori, propria comunicare, astfel lumea este în continuă schimbare. În opinia multora, aceasta înseamnă evoluție, schimbare, progres. Ne place sau nu, aceasta este realitatea cotidiană în care încercăm să supraviețuim. În mod paradoxal, tehnologia avansează mai rapid decât individul.

Astăzi, putem transmite și primi informații imediat, de oriunde din lume, în doar câteva momente, putem comunica cu oricine, oricând din orice colț a lumii s-ar afla. Progresul nu este doar al științei, ci și al limbajului, în urma căruia comunicarea are de suferit schimbări majore.

Utilizarea calculatorului a devenit firească și aproape indispensabilă, unde **MANIPULAREA ȘI PERSUASIUNEA își exercită mari drepturi asupra utilizatorilor săi**.

Sistemul de comunicare cel mai eficient astăzi, pe lângă *televiziune* este **INTERNETUL (forma cea mai utilizată fiind chat-ul)** această “boală” ce a acaparat în special tineretul, prin care se manifestă cel mai bine *persuadarea, respectiv manipularea*. S-a constatat că majoritatea celor care utilizează canalele chat caută în spațiul virtual ceea ce nu pot avea, ceea ce le lipsește în viața reală. Cei care utilizează internetul sunt interesați de a cunoaște noi persoane, de a se informa (mai puțin), dar în timpul navigării pe net, apar diferite forme ale manipulării, al căror scop este atragerea “clienților” (mai ales a minorilor) prin reclame, site-uri erotice, jocuri violente, etc. Menirea lor este clară: **se urmărește distrugerea vieții, dezorientarea lor, implementarea violenței, dezechilibrul psihic, comportamentul agresiv**, devenind, în acest fel, “drogul virtual indispensabil” al societății moderne. Se pare că Internetul va deveni *viitorul tehnologic al comunicării, dar atunci omul viitorului nu va fi vorbăreț, ci gramofon* (Șelaru Vasile, Coman Claudiu – *Comunicarea între informare și manipulare*, Editura All Beck, București, 2005-p.138).

Obişnuinţa şi dependenţa de a avea prieteni virtuali poate înlocui nevoia de a comunica cu ceilalţi. Un alt mare dezavantaj al internetului în cadrul relaţiilor interumane este că acesta poate distruge credibilitatea şi încrederea în ceilalţi. Internetul este o sabie cu două tăişuri: alături de avantajele care "ne iau repede ochii", vin din urmă cu paşi repezi dezavantajele multiple ale acestuia.

Această formă extremă a persuasiunii, manipularea este în strânsă legătură cu crearea dependenţei şi înrobirea utilizatorilor prin crearea iluziei de libertate absolută, de ieşire de sub controlul "fratelui cel mare", reprezentat de către societate.

În fapt, **comunicarea** este determinată de nivelul cultural, de bagajul intelectual pe care îl posedă fiecare individ, iar limba şi sensul dat cuvintelor reprezintă expresia şi măsura fiecăruia. Prin utilizarea chat-ului, a messenger-ului, **comunicarea** şi-a pierdut esenţa, limbajul a devenit facil, căpătând noi forme: *asl, pls, sal*, etc. Acesta este limbajul "mutilat" utilizat de cele mai multe ori în zilele noastre de către generaţia tânără, care reprezintă *viitorul de mâine*.

Având în vedere cele expuse mai sus, putem afirma că societatea modernă poate fi denumită **societate electronică, cu peste 300 de milioane de utilizatori de Internet, majoritatea „fanii” chat-ului**. (Şelaru Vasile, Coman Claudiu – *Comunicarea între informare şi manipulare*, Editura All Beck, Bucureşti, 2005- p. 148).

OBSERV că în zilele noastre, **manipularea** a ajuns la un nivel în faţa căreia individul de rând este neputincios, o simplă piesă de şah pe tabla vieţii, în care acesta îşi pierde personalitatea şi eul propriu.

Dimensiunea persuasivă şi cea seductivă a discursului politic se îmbină în proporţii diferite în toate tipurile de comunicare cu caracter politic performat de actorii politici în mass-media sau în Parlament. Cum orice formă de comunicare politică are la bază o ideologie, un set de valori şi de idei pe care vorbitorul intenţionează să le imprime interlocutorului, determinându-l să adopte un comportament conform acestei doctrine, se poate spune că discursul politic este propagandistic în orice situaţie, prin definiţie.

Limbajul metaforic contribuie la crearea unei imagini negative a adversarului: *PD este cel care reprezintă virusul instabilităţii politice, iar T.B. şi PD reprezintă pentru România o adevărată axă a răului [...]. Actuala putere şi această axă a răului [...], aceşti viruşi la adresa democraţiei româneşti*. (PSD, 10.12.2006).

Chiar dacă nu este demonizat, prezentat ca duşman al valorilor fundamentale pe care se sprijină întreaga organizare a statului, poate fi de ajuns să fie ironizat, persiflat, pentru ca oponentul să se prezinte drept incapabil în viziunea publicului.

Generalităţile epatante în teoria lui Larson cu privire la modalităţile de concretizare a propagandei corespund, într-o anumită măsură, **hiperbolizării** excesive care caracterizează limba de lemn, aşa cum este ea concepută în lingvistica europeană, mai ales în spaţiul francez.

Adjectivele hiperbolizante sunt preferate nu numai în lumea reclamei, unde, „*nimeni nu a auzit vreodată de o baterie <cu putere mică> sau de un aspirator <de forţă medie>, după cum necunoscute sunt şi sintagmele <creveţi mijlocii sau mici> - se primesc numai de trei dimensiuni: <colosali, mamut, jumbo>*"¹¹, ci şi în promovarea oamenilor politici. Deşi cuvintele par concrete, ele sunt lipsite de referenţi reali şi, prin urmare, se bazează pe strălucirea lor pentru a avea efect, iar efectul este, în concepţia lui Larson, **scurtcircuitarea judecăţii raţionale a oamenilor**.

Impactul pe care aceste tehnici îl au în domeniul politic se poate dovedi şi prin grija deosebită a actorilor politici şi a echipelor de consilieri din jurul lor pentru a introduce în discursurile lor termeni care să caracterizeze adversarii şi termeni pentru convingerile reprezentate de ei înşişi. Un fost purtător de cuvânt al Camerei Reprezentanţilor din Congresul american a alcătuit o listă de termeni ce trebuiau folosiţi de candidaţii propriului partid la adresa adversarilor (trădare, corupţie, criză, eşec, lăcomie, ipocrizie, incompetenţă, risipă, superficialitate ş.a.m.d.) sau pentru prezentarea programelor proprii (provocare, familie, opţiune, curaj, datorie, libertate, muncă, ajutor, putere, succes). Se poate observa că mulţi dintre aceşti termeni se organizează în perechi antonimice, determinând o polarizare a vocabularului utilizat pe axa „noi” - „ei”.

Decodarea mesajului se blochează nu numai din cauza aglomerării de termeni care denumesc noţiuni atât de generale încât ajung să nu mai desemneze nimic, dar şi din cauza structurii paradoxale din punct de vedere semantic: un partid se poate plasa pe o poziţie care să conducă la realizarea justiţiei sociale, însă o noţiune abstractă precum progresul nu poate avea niciun fel de atitudine, fie favorabilă, fie defavorabilă, cu privire la alte noţiuni abstracte, precum prosperitatea ori demnitatea.

¹¹ Larson, Ch., *op.cit.*, p.403.

„Termeni precum dreptate, libertate, demnitate, egalitate, patriotism, integritate și înțelepciune nu sunt foarte exacti, dar încarcă puternic emoțional publicul”¹².

Emoția indusă prin astfel de cuvinte mari, care trimit la valori unanim recunoscute într-un tip de societate, la care se adaugă, mai nou la noi, *integrare (europeană), descentralizare, autonomie (locală) ș.a.*, ajunge să înlocuiască judecata celor expuse și devine principalul mod de obținere a adevărului. Cum își pierd aceste semne capacitatea reală de a semnifica reprezintă o problemă care poate fi rezolvată de semantică, dar se face apel și la elemente extralingvistice. John Lyons, în *Introducere în lingvistica teoretică*, făcând distincție între „a avea un sens” și „a fi semnificativ”, avansează ideea că orice cuvânt are un sens, dar sintagmele și propozițiile pot să fie semnificative sau nu. Contextul situațional, înțeles în accepțiunea cea mai largă drept situația spațio-temporală în care se produce enunțul și fondul de cunoștințe, convenții, credințe, presupoziii acceptat tacit de interlocutori, determină proprietatea aceasta a enunțului. Când producerea lui este determinată complet de context, enunțul nu are sens, deoarece proprietatea de a fi semnificativ implică alegere. Anularea posibilității de a alege atrage după sine anularea capacității de a semnifica, „din acest punct de vedere lipsa de sens este doar cazul limită al deplinei predictibilități”¹³. Extrapolând această ipoteză la nivelul întregului text, putem afirma că înscrierea discursului politic într-o schemă care limitează temele abordate, sau le subsumează tezei unice urmărite de orice vorbitor-actor politic (a superiorității sale în raport cu adversarii) determină un grad mărit de predictibilitate a enunțurilor, de aceea, o capacitate scăzută de a semnifica. Receptorul reprezintă doar ținta către care se îndreaptă, cu regularitate, aceleași mesaje care nu mai semnifică nimic pentru el, așa încât, în domeniul politic și publicitar, două dintre cele care utilizează tehnicile propagandei, creativitatea și căutarea noului cu orice preț sunt esențiale.

Bibliografie :

1. Bertrand, Claude- Jean– O introducere în presa scrisă și vorbită, Editura Polirom, Iași, 2000
2. Dumitru, Adina - Aspecte actuale în cercetarea tehnicilor de comunicare și argumentare
Șelaru, Vasile – Coman, Claudiu- Comunicarea între informare și manipulare, Editura All Back, București, 2005

METODE TRADIȚIONALE SI MODERNE FOLOSITE ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE

Profesor Călin Ionela
Școala Gimnazială „Ion Preotu” Troianul, Județul Teleorman

„Privită sub raport funcțional și structural, metoda poate fi considerată drept un model sau un ansamblu organizat al procedeelor sau modurilor de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunilor parcurse în comun de profesori și elevi și care conduc în mod planificat și eficace la realizarea scopurilor propuse.” (I. Cerghit)

„Înțelegând prin metodă de învățământ o cale, un drum de străbătut deopotrivă de elevi și profesori, prin care, conform unor principii (principii didactice) dar și unor legi (legile învățării) se îndeplinesc obiectivele instruirii, adică se însușesc de către elevi anumite cunoștințe de bază și se formează anumite capacități intelectuale și convingeri în vederea integrării progresive în societate.” (Ion Berca)

Dacă în învățământul tradițional, principalele metode le constituie conversația, expunerea, demonstrația, metodele centrate pe profesor, transmiterea de cunoștințe, pasivitatea elevilor, învățământul modern solicită aplicarea metodelor active și interactive, a celor care dezvoltă gândirea critică. Fundamentul pentru un nou cadru de predare-învățare îl constituie proiectul „Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice” - proiect inițiat în România în anul 1996 prin fundația pentru o Societate Deschisă și devenit un program de perfecționare a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și universitar, care promovează metode activatoare, cu rol esențial în dezvoltarea personalității beneficiarului prin învățarea acestuia să gândească critic. Aplicarea acestor metode care generează învățarea activă și prin care elevii sunt inițiați în gândirea critică nu este simplă ci necesită timp, răbdare, exercițiu și este de preferat să se facă de la vârste fragede, la toate disciplinele, însă cu măsură. Acestea trebuie să fie selectate și utilizate în mod riguros, creativ, în funcție de

¹² Larson, Ch., *op.cit.*, p.403.

¹³ J. Lyons, *Introducere în lingvistica teoretică*, p.466.

obiectivele propuse, de specificul grupului educațional și nu trebuie să constituie un trend sau un moft al cadrului didactic.

Brainstorming-ul, în traducere liberă „furtună în creier”, este o metodă de lucru interactivă care se bazează pe asaltul de idei pe care îl provoacă o anumită temă, sarcină. Este o metodă ce stimulează creativitatea prin anunțarea spontană a mai multor idei în legătură cu tema dată, îl solicită pe elev să găsească soluții. Exemple de interogări care să declanșeze brainstorming-ul:

„Ce învățătură/mesaj vă transmite textul citit?”, „Cum ai fi procedat dacă te-ai fi aflat în situația personajului X?” etc.

Metoda cadranelor, metodă a gândirii critice, presupune trasarea pe mijlocul foii a două drepte perpendiculare, astfel încât să se formeze cele patru „cadrane” în care elevii vor nota informațiile solicitate. Se poate lucra individual sau cu clasa împărțită pe grupe și atunci fiecare grupă va primi câte o fișă. Se pot propune diferite cerințe în cadrul metodei cadranelor pentru a realiza obiectivele propuse în lecția respectivă.

Cvintetul este o tehnică ce constă în crearea unei poezii de cinci versuri după reguli precise în scopul de a sintetiza conținutul unei teme abordate în exprimări concise.

Cubul - tehnică folosită în condițiile în care se urmărește să se afle cât mai multe informații în legătură cu un subiect. Pe cele șase fețe ale cubului, colorate diferit, se notează câte un verb.

Diagrama Venn - Se cere elevilor să facă o reprezentare grafică a două obiecte în ceea ce au asemănător și diferit. Ei vor vizualiza partea comună și vor evidenția în spații diferite elemente diferite. De exemplu: Prin ce se aseamănă și se deosebesc personajele X și Y?

Pot fi utilizate, cu rezultate bune, și alte metode și tehnici activ-participative, precum: **Ciorchinele, Lectura în perechi, Știu/Vreau să știu/Am învățat, Metoda pălăriilor gânditoare, Metoda SINELG, Jurnalul dublu, Eseul de cinci minute, Turul galeriei, Benzile desenate, Reportajul.**

Dezvoltarea gândirii critice, caracterul formativ și informativ, valorificarea experienței proprii a elevilor, determinarea elevilor de a căuta și dezvolta soluții la diverse probleme, evidențierea modului propriu de înțelegere, climatul antrenant, relaxat, bazat pe colaborarea, încrederea și respectul dintre învățător-elev/elevi, elev-elev/elevi sunt câteva dintre avantajele metodelor și tehnicilor active care fac din lecție o aventură a cunoașterii în care copilul participă activ, după propriile puteri.

Bibliografie:

Ioan Jinga, Elena Istrate, „Manual de pedagogie”, Ed. All, București, 2001

Ioan Cerghit, „Metode de învățământ”, E.D.P., București, 1973

Constantin Cucos, Pedagogie, Ed. Polirom, Iași, 1996

Chereja Florica, „Dezvoltarea gândirii critice în învățământul primar”, Ed. Humanitas Educațional, București 2004

SCRIEREA FUNCȚIONALĂ ȘI Scrierea REFLEXIVĂ

*Prof. Călin Oana-Manuela, Școala Gimnazială Nr.183-București
Prof. Mocanu Ana, Școala Gimnazială “Heliade Rădulescu-București*

Structurarea modelului comunicativ a impus nu numai constituirea didacticii oralului ci și didactica redactării adică didactica scrierii sau producerii de text. Direcțiile înnoirii au vizat scrierea într-o dublă ipostază și au fost informate de lucrările unor diverse domenii: teoriile comunicării, teoriile textului, psihologia cognitivă, poetică și poietică. Le Bouffant a numit aceste direcții ale actului scrierii: abordare “expresivă”, abordare “socializatoare” și o abordare “metodică”. În lucrarea de față mă voi referi la abordarea “socializatoare” și în mod expres la categoria textelor înseriate de programă la capitolul scriere funcțională și scriere reflexivă (la cerere, telegramă, instrucțiuni, text documentar, invitații, proces-verbal, curriculum vitae etc). Conținutul programelor de gimnaziu pune în evidență prezența a două teme de interes. Una este “procesul scrierii”, prin care se urmărește învățarea unei strategii de redactare. Această strategie cuprinde finalități ale mesajului în funcție de destinatar, documentarea, compunerea unui plan, redactarea și restructurarea textului în vederea realizării formei finale. A doua arie cuprinde patru categorii de “scriere”: scriere funcțională, scriere reflexivă, scriere imaginativă și scriere despre textul literar, precum și speciile lor. Creionarea celor patru categorii de scriere indicate de programe s-a realizat prin două criterii: criteriul sursei și cel al finalității scrierii. În funcție de criteriul sursei se disting scrierea reflexivă (subiectul și istoria lui), scrierea imaginativă (imaginarul și

creativitatea) și scrierea despre textul literar (cunoștințe despre textul literar). Categoria scrierii funcționale integrează o serie de practici cu scop utilitar, practici prezente în existența cotidiană, privată și public, școlară și extrașcolară.

Scrierea funcțională înscrie tipuri diverse, precum notele ce pregătesc un apel telefonic, listele de cumpărături, inscripțiile pe calendar, completarea de formulare, redactarea de cereri, telegrame, procese-verbale, curriculum vitae etc. Dintre toate acestea, programele au ales trei categorii: prima reunește formele de scriere specific vieții școlare (notițe, teme, extemporal etc.); a doua grupează o serie de texte de grad mare de codificare, prezente în lumea din afara școlii (cererea, telegrama, invitația, procesul-verbal, curriculum vitae etc.); a treia cuprinde texte prototipice.

Inițierea elevilor la scrierea funcțională presupune cunoașterea și exersarea unor forme textuale codificate și a unor structuri textuale tipice, scenariul didactic presupune desfășurarea celor trei etape și anume:

- etapa prezentării caracteristicilor textului;
- etapa producerii de text;
- etapa analizei textului produs din perspectiva codurilor sale.

Din punctul meu de vedere, grupajul să fie cât mai divers (cât mai multe feluri de invitații, de texte informative, de telegrame etc.), iar analiza textului este bine să urmărească aceiași parametri: statutul emițătorului (cine scrie) și receptorului (cui i se adresează), finalitatea textului (cu ce scop este scris textul), mărcile structural și lingvistice specific (cum este structurat textul, care sunt conectorii specifici, timpurile verbale, trăsăturile lexicului etc.). În situația în care aceste aspecte nu cuprind trăsăturile specifice, analiza va viza și alți parametri, precum formulele stereotipe sau analiza în pagină.

În categoria scrierii reflexive programa prezintă tipuri de scriere cu contur generic mai ferm (scrisoarea familială și scrisoarea de felicitare) sau mai vag (relatarea unor evenimente și întâmplări personale și argumentare/ exprimarea în scris a unui punct de vedere personal).

Relatarea unor întâmplări personale. Acest tip de descriere se regăsește sub denumirea generică de narațiune personală, reunind tipuri de diverse texte, de exemplu: amintirile, mărturiile, jurnalele intime sau autobiografia. Putem spune că acest tip de text presupune realizarea unor activități de scriere variate, precum redactarea unor file de jurnal, a unor fișe biografice sau biografii imaginare. La clasa aceste tipuri de texte este necesară datorită valențelor formative; redactarea lor oferă elevilor bucuria de a vorbi despre ei înșiși și, în felul acesta, de a vorbi de a se cunoaște, cât și posibilitatea de a descoperi și exersa structuri textuale. **Fișa biografică.** Oferă elevilor posibilitatea de a descoperi singuri probleme pe care le pune fiecare autobiografie și anume selecția evenimentelor, dificultatea de a începe textul, dificultatea de a reda importanța evenimentelor pentru fiecare dintre noi. Un exemplu de remarcă îl constituie „Amintirile...” lui Creangă: a) formularea sarcinii de lucru: relatarea evenimentelor importante ale vieții voastre pe o singură filă, în 10 minute; b) lectura câtorva fișe; c) discuție cu clasa, despre asemănările și deosebirile dintre textele lor; sublinierea diversității precum și evidențierea unor stereotipuri.

Autobiografia imaginară este o altă formă textuală ce reunește scrierea imaginativă și cea reflexivă. Acest exercițiu de redactare face posibilă exersarea structurii narative, constituindu-se un punct de pornire pentru o discuție legată în sensul discursului autobiografic, reprezentând devenirea ca proces de formare a personalității.

Jurnalul personal este un tip de text ce permite elevului să retrăiască întâmplări diverse și să se raporteze prin redarea trăirilor și gândurilor și prin analiza reacțiilor.

Jurnalul de lectură oferă posibilitatea înregistrării unei experiențe a lecturii, manifestată în reacțiile emoționale și în reflecțiile provocate de întâlnirea cu cartea.

Acest tip de text înlocuiește tradiționalele „caiete de lecturi suplimentare”. Superioritatea jurnalului față de caietul de lecturi suplimentare constă în prestația „modestă” pe care o înregistrează, în faptul că nu aspiră la o lectură critică, ci valorifică doar lectura inocentă, pe care o poate realiza un elev de gimnaziu.

Jurnalul de lectură este structurat astfel: lista cărților citite; listă cu cărțile dorite de elevi/ sau cele recomandate de profesor ca lecturi suplimentare; pagini de lectură datate; spațiu pentru comentariile profesorului.

Concluziile de lectură pot fi organizate sub aspectul următoarelor întrebări: 1. Ce ați reținut din ceea ce ați citit?; 2. Ce sentimente v-a provocat lectura?; 3. Ce amintiri v-a trezit lectura? Aceste întrebări pot deveni direcții de lectură în orientarea și redactarea jurnalului de către profesor. Un astfel de ghid de lectură și redactare poate fi oferit elevilor la începutul anului.

Așadar, scrierea reflexivă are ca punct de plecare , pe lângă experiența realității imediate, și experiența lecturii.

Argumentarea unui punct de vedere personal

În aria scrierii reflexive, autorii programelor integrează și argumentarea unui punct de vedere personal (clasa a VI-a și a VII-a). Acest fel de scriere presupune o serie de activități prin analizarea unor mesaje cu structură argumentativă.

Prezentarea de carte este o activitate încercată de elevi prin formarea competenței de lectură, a competenței de comunicare scrisă și de comunicare orală. Acest tip de activitate își are locul în cadrul orelor de literatură sau de redactare, precum și în cercul de lectură.

Bibliografie

- *Pavelescu, Marilena, Metodica predării limbii și literaturii române, Editura Corint, București, 2010*

- *Pamfil, Alina, Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, Editura Paralela 45, Pitești, 2007.*

UTILIZAREA INSTRUMENTELOR PSIHOMETRICE ÎN CONSILIEREA CARIEREI

*Profesor, psiholog Calotă Elena Daniela
CJRAE Vâlcea – CNI Matei Basarab Râmnicu Vâlcea*

Activitatea de consiliere a carierei este un demers amplu, comprehensiv care vizează o abordare longitudinală și factorială. În procesul explorării și alegerii profesionale subiectul are un rol activ fiind orientat de adulții din proximitatea sa – părinții, cadrele didactice și persoanele reprezentative din viața sa.

Specialiștii care realizează orientarea școlară și profesională sunt reprezentați în sfera educațională de profesorul diriginte și de consilierul școlar. Scopul îl constituie formarea abilităților și atitudinilor legate de carieră, realizarea unui proiect de viață adaptat propriei realități. Conținuturile activității vizează elemente legate de autocunoaștere și evaluare personală, decizie în carieră, explorare trasee educaționale și rute profesionale.

Obiectivele vizate în activitatea de consiliere și orientare a carierei cuprind următoarele aspecte: argumentarea importanței încrederii în sine, pentru evoluția personală; examinarea caracteristicilor specifice adolescenței; identificarea relației dintre calitățile personale, valorile personale și reușita personală; elaborarea unui plan de dezvoltare a resurselor personale; analizarea aspirațiilor, a priorităților, a calităților personale, a punctelor tari și a scopurilor prin autoevaluare; reactualizarea planului de dezvoltare a resurselor personale, prin raportare la situația prezentă și la obiectivele de viitor; elaborarea unui program personalizat de reușită personală și profesională.

Pentru a fi atinse obiectivele acestei activități sunt utilizate o serie de metode și tehnici circumscrise unei metodologii flexibile și eficiente. Analiza produselor activității, observația, anamneza, interviurile structurate și semistructurate, focus-grupurile, chestionarele și testele sunt instrumente utilizate frecvent în consilierea școlară. Dintre acestea se remarcă eficiența testelor standardizate și etalonate care conferă procesului de consiliere un grad ridicat de validitate.

Instrumentele psihometrice constituie o bază metodologică specializată, utilizată pentru a testa și măsura anumite funcții, procese, fenomene psihice și pentru a evalua trăsături și caracteristici de personalitate. Avantajul alegerii acestor tehnici rezidă în abordarea unitară, standardizată și adaptată nevoilor beneficiarilor. În funcție de context, specialistul poate alege îmbinarea unei tipologii variate de metode și tehnici.

Având în vedere faptul că procesul de consiliere a carierei presupune o abordare multidimensională și unitară s-a conturat necesitatea elaborării unor metodologii complexe prezentate sub forma unor platforme digitale sau moodle. Valoarea acestor instrumente este dată de varietatea și complexitatea funcționalităților disponibile. Astfel, prin intermediul acestor construcții psihometrice digitale, specialiștii au la dispoziție o serie de resurse de consiliere și evaluare psihopedagogică:

- Unele aplicații conțin în structura de bază un set de resurse digitale cu rol de conceptualizare și definire a termenilor. Prezența unor articole de specialitate, teste informative și repere utile în practica psihologică potențează actul de consiliere școlară

- Posibilitatea de a realiza o bază de date cu subiecții. Aceste date permit analize longitudinale și situații care reflectă starea prezentă și potrivirea subiectului cu diferite profile ocupaționale. De asemenea, se pot elabora studii de caz și fișe individuale de evaluare și consiliere pentru subiecți.
- Existența unor baterii de teste care vizează evaluarea neuropsihologică, a personalității, a aptitudinilor cognitive, a intereselor.
- Elaborarea unor rapoarte de evaluare și consiliere care reflectă nivelul de dezvoltare a subiectului și gradul de potrivire cu diferite categorii de profesii.
- Disponibilitatea anumite scale de dezvoltare în varianta lungă și scurtă, fapt ce permite alegerea unei opțiuni în funcție de scopul vizat.
- Evaluarea subiectului se poate face din mai multe perspective: el însuși și modul în care este perceput de către părinți și cadrul didactic de la clasă.

Limitele acestor instrumente sunt date de faptul că utilizatorul trebuie să aibă o pregătire minimă necesară în domeniul psihologiei și să dețină competențe IT. Elaborarea acestor instrumente implică costuri de realizare și utilizare.

Având în vedere structura de interese a tinerilor și avantajele enumerate mai sus, considerăm că instrumentele psihometrice au rol bine determinat în structura programelor de consiliere școlară și profesională.

Referințe bibliografice: OMEN Nr. 5287 / 09.10.2006

TRATAREA DIFERENȚIATĂ ÎN CICLUL PRIMAR

**Prof. Alina Catanoiu
C.N.I. Matei Basarab Rm. Vâlcea**

Există situații în care este necesară proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ în condiții simultane. De aceea învățătorul trebuie să predea la mai multe clase deodată. Condițiile care determină asemenea situații sunt cel mai adesea legate de populația școlară redusă sau de existența unor așezări rurale mai îndepărtate. În aceste situații, procesul de învățământ are anumite particularități specifice, datorită faptului că învățătorul trebuie să-și desfășoare activitatea cu două (respectiv patru) categorii de elevi de vârste diferite, să dirijeze învățarea după programe diferite, trecând de la o temă la alta în cadrul aceleiași lecții. Munca învățătorului este dificilă și complexă, dacă ținem seama că programele școlare trebuie respectate în întregime pentru fiecare clasă, iar timpul afectat pentru realizarea acestora este același pentru toate școlile.

Singura modalitate prin care se pot realiza aceste obiective este alternarea momentelor de muncă independentă cu activități sub îndrumarea directă a învățătorului. Printr-o organizare corespunzătoare a muncii, elevii fiecărei clase își vor însuși cunoștințele, își vor forma priceperile, deprinderile și atitudinile prevăzute în programă.

Acest proces de înnoire, în lumina educației permanente, solicită pe fiecare învățător în parte, la manifestarea creativității, la implicarea activă în căutarea și aplicarea unor noi soluții în vederea realizării cu succes a obiectivelor instructiv-educative specifice ciclului primar. În acest cadru larg al dezbaterilor organizate în diverse unități școlare, una din problemele mult disputate o reprezintă creșterea eficienței activităților didactice prin tratarea diferențiată și individualizată. Problematika instruirii și educării diferențiate în vederea creșterii eficienței în procesul de învățământ trebuie înțeleasă prin mecanismele educației, succesul care vizează realizarea unor șanse pentru toți elevii, în ceea ce privește construcția edificiului personalității lor și ale analizei gramaticale în vederea creșterii eficienței prin lecțiile din clasă și pregătirea suplimentară în condițiile muncii suplimentare.

Coordonatele principale care trebuie să jaloneze organizarea, desfășurarea și conținutul activității diferențiate cu elevii în ciclul primar sunt:

- Activitatea diferențiată cu elevii trebuie să asigure realizarea sarcinilor învățământului formativ ce vizează dezvoltarea armonioasă a tuturor lanțurilor personalității;
- Activitatea diferențiată se desfășoară în cadrul procesului instructiv-educativ organizat cu întregul colectiv al clasei;
- Obiectivele instructiv-educative ale activității diferențiate cu elevii trebuie realizate în timpul lecției;

- Activitatea diferențiată trebuie să-i cuprindă pe toți elevii clasei, atât pe ce întâmpină dificultăți, cât și pe cei cu posibilități deosebite, pentru ca folosindu-se metode și procedee specifice particularităților individuale, să se asigure stimularea dezvoltării lor până la nivelul maxim al disponibilităților pe care le are fiecare;
- În tratarea diferențiată a elevilor se va evita suprasolicitarea lor față de potențialul psihic real;
- Conținutul învățământului comun este obligatoriu; diferențiate sunt doar modalitățile și formele de predare-învățare;
- În timpul activității diferențiate se vor folosi în permanență metode și procedee care antrenează capacitățile lor intelectuale, trezesc și mențin interesul față de obiectele și fenomenele studiate, stimulează atitudinea creatoare, solicită un efort acțional propriu, asigură o învățare activă și formativă;
- Diferențierea activității în cadrul lecției presupune îmbinarea și alternarea echilibrată a activității frontale cu activitatea individuală și pe grupe de elevi;
- Diferențierea activității cu elevii se realizează în toate momentele lecției.

Este bine să reținem, că diferențierea elevilor este dată de vârstă, de aptitudine, de achiziții, de interese, de motivație și de capacitatea de a se concentra și rezistența la efort.

IMPACTUL CONCURSURILOR ȘCOLARE ASUPRA EDUCAȚIEI

Prof. Ciochină Luisa

Colegiul de Silvicultură și Protecția Mediului, Râmnicu Vâlcea

Evaluarea reprezintă un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor, strategiilor folosite prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unei decizii de îmbunătățire și perfecționare.

Evaluarea rezultatelor activității școlare reprezintă un compartiment esențial și definitoriu al procesului de învățământ, situat pe același plan cu dobândirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

Examenul este o modalitate de evaluare care se constituie ca o etapă finală a unei curse mai mari. El presupune cântărirea, cumpănirea, circumscrierea competențelor achiziționate până la un moment dat.

Concursul presupune confruntare, luptă, întâlnire și concurență între persoane ce cred a avea o competență într-o direcție a formării. Concursul este o etapă inițială de evaluare și are un pronunțat caracter selectiv. El joacă un rol de prognostic și de decizie privind traseul ulterior al candidatului.

Concursurile școlare fac parte din seria de activități extracurriculare la care elevii pot lua parte opțional sau după recomandarea cadrului didactic.

Concursurile pot fi :

- olimpiade școlare organizate de Ministerul Educației;
- concursuri organizate de fundații culturale private sau non-profit
- concursuri locale organizate de cadre didactice

Domeniul concursurilor este foarte variat, de la matematică, pictură, muzică, fotografie, fizică la literatură, permițând participarea oricui.

În cazul concursurilor cu miză mare (admitere, bacalaureat) se impune modalitatea de evaluare externă.

Pentru că evaluarea randamentului școlar este de cele mai multe ori o evaluare internă, se impune implicarea altor persoane evaluatoare, din afara spațiului școlar respectiv, compararea rezultatelor și luarea măsurilor ameliorative.

Scopul evaluării e acela de a perfecționa procesul educativ, de a adapta permanent strategiile educative la particularitățile elevilor, situației didactice.

Evaluările externe urmăresc mai multe scopuri:

- obținerea de informații privind pregătirea elevilor la anumite discipline și calitatea învățământului în raport cu anumite standarde;
- compararea rezultatelor unei promoții în raport cu altele precedente, evidențiindu-se progresul sau regresul;
- punerea în evidență a domeniilor în care este necesar să se intervină pentru îmbunătățirea procesului de învățământ;

- verificare indirectă și aprecierea activității cadrelor didactice;
- reglarea conduitei didactice a profesorilor privind folosirea unor metode noi, mijloace de învățământ recent intrate în practica didactică;

- compararea și ierarhizarea diferitelor unități școlare;

Societatea modernă cere oameni creativi, inventivi, inovatori, aceasta fiind o condiție hotărâtoare a progresului la care aspiră toate ființele umane.

Astfel, școala devine un spațiu de promovare a creativității și libertății individuale ce contribuie la formarea viitorului om al societății moderne. Cercetările arată că dezvoltarea emoțională a elevilor este decisivă pentru succesul școlar și pentru reușita în viață.

Persoane inteligente sunt nu numai cei ce au inteligență academică, ci acei care reușesc să depășească obstacolele zilnice, să rezolve problemele de viață, cei care au abilitatea de a înțelege și a stabili relații cu oamenii. Inteligența emoțională permite adaptarea rapidă la schimbările sociale contemporane.

Profesorul face eforturi pentru un învățământ performant, competitiv compatibil cu repere educaționale ale prezentului și viitorului.

Mediul educațional trebuie să fie mereu în rezonanță cu necesitățile copiilor și ale lumii în care trăim, bazat pe: învățare activă, interacțiune socială și motivație puternică.

Motivele care-l fac pe elev să învețe se împart în două mari categorii: motive externe și motive interne.

Profesorul utilizează aceste motive cu o pondere variabilă de la un elev la altul, dar trebuie să cultive prin toate mijloacele motivațiile intrinseci.

Dorim pentru toți elevii noștri capacitatea de a înțelege principiile călăuzitoare în viață, iar noi, cadrele didactice, trebuie să ne propunem o serie de acțiuni formative:

- să-i ajutăm să înțeleagă ordinea socială, economică și politică
- să-și dezvolte un set de valori și convingeri
- să-i ajutăm să dobândească abilitatea de a se baza pe ei înșiși
- să-i ajutăm să părăsească școala bine pregătiți pentru lumea adultă pe care o vor întâlni
- să-i ajutăm să găsească plăcerea în învățare și să le dăm experiența succesului și realizării personale

Astfel, cunoașterea idealului educațional actual al școlii românești nu e suficient (formarea unei personalități autonome, creative, dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane) se demonstrează prin rezultatele elevilor dirijați pe parcursul traseelor de învățare și educare.

Realizarea unui învățământ de calitate se poate face doar prin:

- sistem de învățământ flexibil, deschis noului
- stimularea motivației elevilor
- stimularea elevilor capabili de performanță
- realizarea unei bănci de date în vederea unei juste evaluări instituționale
- elaborarea de rapoarte privind activitatea de asigurare a calității educației școlare

Se impune aici delimitarea dintre competență școlară și performanță școlară deoarece prin intermediul concursurilor școlare se remarcă puțini elevi care ajung la performanță școlară.

Competența școlară se referă la totalitatea abilităților și capacităților de care este capabil elevul și care au fost determinate de procesul evaluativ anterior, pe când performanța școlară este ceea ce elevul realizează efectiv ca urmare a mobilizării capacităților sale cognitive și afectiv - voliționale în situația confruntării cu o sarcină de lucru.

Concursurile școlare stimulează imaginația, gândirea, oferă motivația atât de necesară în procesul de învățare, oferă copiilor dorința de aprofundare și perfecționare într-un domeniu, ajută la dezvoltarea talentelor, abilităților și cunoștințelor

Cei care propun concursurile susțin că țin cont de părerile participanților și a profesorilor coordonatori, aceasta fiind piatra de temelie a îmbunătățirii permanente a concursurilor.

Printre obiectivele concursurilor am remarcat:

- dezvoltarea spiritului competitiv
- etalarea cunoștințelor acumulate la clasă
- verificarea cunoștințelor pe etape de parcurgere a materiei
- structurarea informațiilor, cunoștințelor, competențelor și a abilităților dezvoltate
- promovarea ideilor de competiție și performanță a studiului

Impactul asupra elevilor

Elevul își poate afla gradul de asimilare a cunoștințelor și a deprinderilor care nu se substituie evaluării de la clasă. Elevii au posibilitatea de a se autoevalua, iar părinții lor știu precis unde să intervină.

Impactul asupra cadrelor didactice

Cadrelor didactice le apreciază:

- respectarea programei
- concursurile care depășesc programele destabilizează încrederea în sine, demotivează, nu contribuie la construirea și întărirea stimei de sine.

Impactul asupra familiei

Părinții recunosc că elevul devine mai responsabil, învață să se concentreze, învață să accepte înfrângerea, să o gestioneze.

Efectul negativ pe care-l reclamă părinții este presiunea psihologică la care este supus elevul, timpul afectat jocului, activităților recreative redus.

Putem concluziona că, concursurile școlare îndeplinesc, un rol prognostic și de decizie, contribuie la dezvoltarea unei gândiri critice, autonome, a spiritului argumentativ, a gândirii asupra propriei gândiri, dincolo de timpul afectat pregătirii pentru performanță.

Bibliografie:

1. Sorin Cristea, 1999, *Dicționar de termeni pedagogici*, EDP, București.
2. Sorin Cristea, 2006, *Curriculum pedagogic, Vol. I*, EDP, București.
3. G de Landshere- *Evaluarea continuă. Examenle. 1975*, EDP, București,
4. *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, 1998*, MEN; CNC; Ed Corint;
5. Adrian Stoica (coord.), *Evaluarea curentă și examenle. Ghid pentru profesori. 2001*, Ed. ProGnosis, București;
6. Radu I T.- *Evaluarea în procesul didactic, 2001*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
7. *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de Limba și literatura română, 2002*, CNC, ed, Aramis; București;
8. *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare din aria curriculară Om și societate, 2002*, CNC, ed, Aramis; București;
9. Constantin Cucos, *Pedagogie, Ed. Polirom, Iași, 2002*;
10. Mihai Stanciu, *Didactica postmodernă, Ed. Univ. Suceava, 2003*.

ACTIVITATEA DE MENTORAT ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI MODERN

Prof. Cojocaru Daniela
Școala Gimnazială nr. 4, Rm. Vâlcea

„Mentor- conducător spiritual, povățuitor, îndrumător, preceptor, educator”, „Altoi dintr-o plantă bătrână grefat pe o plantă tânără pentru a-i transmite acesteia însușirile sale” .

Conform definiției preluată din Dicționarul Explicativ al Limbii Române mentorul este acea persoană capabilă să îndrume o altă persoană aflată la început de drum prin oferirea de sfaturi, precepte, povețe, exemplu personal, educand-o în același timp spre dezvoltarea personală proprie, spre descoperirea propriului potențial.

Cea de a doua definiție poate fi interpretată și în sens figurat. „Altoiul” reprezintă totalitatea informațiilor transmise de către mentor, fie că este vorba despre metodele și procedeele adecvate procesului de predare-învățare-evaluare, despre sfaturi privind proiectarea și desfășurarea activităților, obținerea randamentului școlar dar și achiziționarea de competențe psiho-realționale.

Acest cumul de cunoștințe este grefat pe „planta tânără”, în speță debutantul sau debutanta în învățământ. Dacă altoiul este unul calitativ superior, adică dacă procesul de mentorat se desfășoară la un nivel superior sub toate aspectele, atunci și „grefa” acestuia va fi una de succes, în sensul că debutantul va beneficia de toate informațiile transmise de către mentor pe care le va asimila la un nivel optim, filtrându-le prin propria personalitate, urmând ca ulterior să își dezvolte propria identitate de realizator al actului didactic.

Atâta timp cât procesul de grefare și altoire se desfășoară pe fundamentul unei relații de încredere reciprocă, dorință de autodepășire, deschidere și onestitate la nivelul relației interumane, dar și profesionale, atunci și rezultatul acestui proces de îndrumare va fi pe măsura efortului depus de către cei implicați.

Activitatea de mentorat trebuie să pornească de la îndrumarea debutantului spre o mai bună cunoaștere a elevului, ca principiu al asimilării și reconstrucției informaționale a lumii obiective de către subiect. Este un proces organizat, metodic, prin care cadrul didactic identifică trăsăturile individuale și de grup ale elevilor. Mentorul pune la dispoziția cadrului didactic metode de cunoaștere clasice prin care acesta valorifică ulterior la maximum potențialul fiecărui elev în parte dar și a colectivului de elevi ca un tot unitar. Aceste metode sunt: observația, convorbirea, analiza produselor activității elevului, studiul de caz, metoda biografică, autocaracterizarea, experimentul, etc.

În urma realizării acestui proces, profesorul va atribui sarcini de lucru diferite potrivit nivelului de studiu al fiecărui elev, astfel încât să permită participarea tuturor elevilor în timpul orei, fie că este vorba despre cei mai emotivi sau despre cei cu aptitudini deosebite. O cunoaștere solidă a colectivului dovedește o preocupare constantă pentru realizarea unui act educativ complet, care să cuprindă toți subiecții implicați.

Mentorul are sarcina de a-l ghida pe profesorul debutant în crearea unui climat de încredere și afecțiune reciprocă, toate aceste condiții devenind determinante în structurarea unui mediu de comunicare care se răsfârânge și se manifestă într-o formă pluridirecțională.

Următorul pas în îndrumarea mentorului se referă la realizarea proiectării didactice. Documentele școlare: planificarea anuală, planificarea semestrială, planificarea pe unități de învățare, proiectele didactice, cataloagele școlare, fișele de evaluare propuse și portofoliul profesorului trebuie realizate în conformitate cu normele școlare în vigoare. Proiectarea lecțiilor trebuie să fie conformă cu proiectarea calendaristică. Scopul și obiectivele se stabilesc în funcție de programa școlară. În proiectarea unei lecții trebuie avute în vedere tipuri de interacțiune complexe (profesor-elevi, elevi-elevi, dar și elevi-profesor).

Un profesor debutant va tinde spre utilizarea în exces a interacțiunii profesor elev, aici intervenind rolul mentorului în realizarea unui proces complex de predare precum și de optimizarea a relațiilor dintre elevi și profesor dar și între elevi și elevi.

Solicitările trebuie să fie diferențiate în funcție de gradul de cunoaștere, înțelegere și analiză și sinteză al fiecărui grup de lucru. Orice informație transmisă trebuie să aibă în permanență conexiune cu situații de viață reale pe care elevii le experimentează, pentru ca să aibă aplicabilitate în planul realității.

Strategiile utilizate în timpul predării-învățării trebuie să fie bine alese, încurajând învățarea autonomă, centrată pe elev, învățarea pe perechi sau în grupuri mici. Dacă este necesar se vor stabili ținte individuale de învățare. Activitățile trebuie monitorizate permanent, sarcinile formulate fiind concis prezentate, făcând corelații inter și interdisciplinare. Sarcinile de învățare trebuie împărțite în pași mici de realizare, elevii fiind încurajați să pună întrebări și să participe activ pe tot parcursul lecției.

Tehnicile variate utilizate vor viza testarea individuală, acordarea șansei de exprimare fiecărui elev (dialogul, dezbateră, fișe, teste, aprecieri argumentate, autoevaluare). Toate aceste tehnici vizează îmbunătățirea cunoașterii și autocunoașterii elevilor în procesul învățării.

O greșeală a profesorului debutant este corectarea imediată a greșelilor elevilor. Un profesor cu experiență va corecta o greșeală imediat atunci când acest lucru este necesar, dar greșelile vor pot fi corectate și prin exerciții în care elevii înșiși o identifică și găsesc formule practice de rezolvare.

Activitatea de mentorat întâmpină întotdeauna dificultăți în crearea unui stil individual de predare. Dacă realizarea documentelor școlare obligatorii constituie un proces de durată dar care prin caracterul lui repetitiv duce la perfecționare, cunoașterea colectivului de elevi, alegerea unor metode optime, a unui stil de conducere, formarea competențelor psiho-relaționale constituie o adevărată provocare pentru persoanele implicate în cadrul procesului complex de îndrumare pedagogică.

Metodica predării unei discipline de studiu suferă la capitolul practică pedagogică. Un absolvent ieșit de pe băncile școlii va întâmpina cu siguranță dificultăți în realizarea unui act pedagogic optim. Lucrul efectiv cu elevii are în prin-plan o componentă umană din ce în ce mai puțin interesată de studiu științific, deloc amatoare de studiu individual suplimentar, cu o atenție ușor distrasă de orice stimul.

Experiența unui mentor poate ajuta un profesor debutant în depășirea tuturor acestor obstacole. Preocuparea profesorului pentru educarea și formarea elevului se caracterizează în primul rând prin participarea la viața colectivului de elevi. Numai prin cunoașterea acestora, a preocupărilor și a intereselor specifice vârstei se poate realiza cu succes activitatea didactică. Pericolul în cadrul acestui proces îl constituie asimilarea informațiilor transmise de către mentor fără trecera acestora prin filtrul personal. Fiecare cadru didactic este unic prin metoda sa de lucru la clasa, și, oricât de mult ne dorim să avem „bagheta magică” prin care să transmitem cunoștințe, deprinderi și competențe, realitatea este că acest lucru se realizează în timp, atunci când toate aceste cunoștințe metodice s-au constituit în deprinderi de lucru automate.

În consecință, este datorită dar și meritul mentorului în a insufla debutantului optimism pedagogic și încredere în sine. În egală măsură mentorul trebuie să formeze în conștiința pedagogică a profesorului debutant capacitatea de autoevaluare, acesta devenind capabil de a-și evalua permanent performanțele și activitatea la clasă, dând dovadă de seriozitate și dorință de autoperfecționare, prin exigență și disciplină proprie.

Dacă într-o fază incipientă a procesului de mentorat, profesorul debutant este într-o mare măsură dependent de sfaturile metodice ale mentorului, el trebuie încurajat pentru ca, treptat, să își descopere propria identitate ca profesor. Mentorul are sarcina de a-l ghida pe debutant în activitatea sa, oferindu-i instrumentele necesare, dar și dându-i libertatea de a acționa, de a se dezvolta și de a se perfecționa.

În concluzie, profesorul mentor are sarcina dificilă de a-l ajuta pe debutant în a face primii pași ca și cadru didactic. O relație bazată pe încredere reciprocă constituie un suport științific și metodic solid pe care se întemeiază dezvoltarea competențelor științifice și metodice ale profesorului debutant, precum și premisa unui învățământ de succes.

MÉTODES ET PROCÉDÉS UTILISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE ÉTRANGÈRE

Prof. Dăncău Monica-Adriana
Școala Gimnazială „Anton Pann”, Rm. Vâlcea, Jud. Vâlcea

L'intérêt que nous portons à l'enseignement du français langue étrangère nous pousse à nous interroger sans cesse sur les processus et les mécanismes de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère ; ainsi que sur les moyens pratiques et pédagogiques qui peuvent être mis en place afin d'optimiser cet apprentissage. Cette notion ; l'apprentissage ; met en réalité bien plus en jeu qu'une simple pratique pédagogique : elle trouve ses fondements et ses théories dans les domaines de la psychologie cognitive du langage, de la mémoire, de la linguistique et de la méthodologie. C'est par une combinaison avisée de tous ces facteurs que l'apprentissage, puis l'acquisition d'une langue étrangère sont possibles. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, une méthode est, soit une démarche pédagogique, soit un ensemble pédagogique complet (complet et autonome par rapport au matériel d'appoint qui est complémentaire) fondé sur des principes ou des hypothèses relevant d'un champ interdisciplinaire faisant appel à des disciplines comme la linguistique, la psychologie, la sociologie, la pédagogie, à partir duquel on présente un contenu à apprendre/ enseigner ainsi que des techniques et des exercices pour faciliter l'apprentissage/enseignement. On dira par exemple: «La méthode directe était très répandue en France au début de ce siècle.» Il s'agit ici d'une démarche pédagogique. Il faut donc envisager la méthode sous quatre aspects: 1. elle est fondée sur un ensemble de principes ou d'hypothèses; 2. elle répond au quoi apprendre/ enseigner; 3. elle dit, d'une façon plus ou moins explicite, comment enseigner; 4. elle constitue un tout qui devrait permettre à l'apprenant de maîtriser la langue selon son niveau d'apprentissage. Tout en fournissant des critères d'identification relativement précis, cette définition permet de situer la méthode par rapport au matériel d'appoint et par rapport à la méthodologie. Le matériel d'appoint n'est pas autonome, ni complet; accompagnateur, il vient aider l'apprentissage/enseignement. La méthodologie, quant à elle, ne traite que de «l'ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration des méthodes» (Galisson, 1976); à ce titre, elle peut s'intégrer à la méthode tout en la débordant. C'est ainsi que la grammaire structurale a servi de point de départ méthodologique au développement des méthodes audio-visuelles au début des années soixante. On a souvent donné, dans le passé, différentes significations, plus ou moins restrictives, au mot méthode en l'identifiant parfois à une façon de choisir la matière à enseigner, parfois à une pédagogie particulière ou à une habileté. On a alors vu des méthodes dites «thématiques», «par la lecture», «sélectives», etc. On tend aujourd'hui à remplacer le mot méthode, en tant que démarche pédagogique, par «approche». On reconnaît à cette dernière expression, empruntée à l'anglais, la souplesse, le respect des styles de chacun et des exigences de la situation un peu comme si, par définition, la méthode était monolithique, sans maniabilité aucune. Les méthodes ont toujours suivi tant bien que mal, avec plusieurs années de retard, le cheminement de disciplines «maîtresses» telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie et la pédagogie. Cette histoire, plusieurs l'ont racontée (Mackay, 1965; Coste, 1970). Il est difficile de mettre une date précise à ces démarches pédagogiques puisqu'elles ont été exploitées plus ou moins intensément, à des moments et en des lieux différents, sous des

formes diverses. Disons tout au plus que l'approche dite traditionnelle, qu'on pratique encore aujourd'hui, pour le meilleur ou pour le pire, remonte au tout début de l'enseignement des langues étrangères (le latin, le grec). L'approche directe vient à la fin du 19^e siècle; en 1902, elle est la seule méthode à être officiellement approuvée pour l'enseignement des langues étrangères en France. L'approche structurale, fondée sur le structuralisme en linguistique et sur le behaviorisme en psychologie, tire ses origines de la Deuxième Guerre mondiale et connaît une popularité sans précédent dans les années cinquante et soixante. L'approche communicative, quant à elle, est à la mode depuis cinq ans environ. Les méthodes, en tant qu'ensembles pédagogiques, n'ont pas toujours eu la même importance. Elles n'existent pratiquement pas dans l'approche traditionnelle; on fait plutôt appel à des outils de travail comme le dictionnaire et le manuel de grammaire. Pour les tenants de l'approche directe, c'est le professeur qui constitue le pivot de l'action pédagogique. Les méthodes connaîtront en fait leur heure de gloire avec l'approche structurale. Croyant être en possession d'une méthodologie «scientifique» de l'enseignement des langues à un moment où de nouveaux besoins de communication se faisaient sentir, les concepteurs ont, dans les années cinquante et soixante, envahi le marché de méthodes. Bien qu'on puisse croire qu'elle est moins essentielle que l'apprenant et l'enseignant, c'est la méthode qui est au centre de la situation d'apprentissage/enseignement à cette époque, «prérégulant à l'avance pour le professeur et pour les étudiants les contenus (choix des éléments), la progression (ordre des éléments) et les procédés didactiques (organisation de la classe et nature des exercices)» (Debyser, 1973). L'enseignant et l'apprenant sont alors véritablement dépendants de la méthode. Cet état de fait ne devait pas durer très longtemps. Des travaux de recherche viendront contester les fondements théoriques des méthodes structurales. Leur pédagogie «scientifique» se heurtera à une nouvelle philosophie de l'éducation, à une pédagogie de la découverte et de la créativité centrée sur l'individu. La méthode, d'abord perçue comme le meilleur instrument d'apprentissage des langues secondes et étrangères en milieu scolaire, viendra encombrer, aux yeux de certains, l'itinéraire de l'apprenant en remettant à plus tard ou à jamais la prise de contact avec la réalité «authentique» de la langue. C'est donc l'apprenant qui sera au centre des préoccupations des fervents de l'approche communicative. Dix ans après l'article de Debyser, la question reste ouverte. Doit-on se débarrasser des méthodes? Ces ensembles pédagogiques ne peuvent-ils pas favoriser une nouvelle pédagogie centrée sur l'étudiant en tant qu'individu? Chose certaine, l'on ne peut blâmer les concepteurs.

Méthodes et procédés traditionnels 1.1. La méthode «grammaire-traduction» Méthode spécifique à la didactique du français au XIX^e siècle, basée uniquement sur la traduction et les analyses grammaticales. Elle ne crée pas des parleurs, parce qu'elle néglige complètement les compétences de communication orale. 1.2. La méthode naturelle ou directe Cette méthode interdisait le recours à la langue maternelle dans le processus de l'enseignement du français. Elle prétendait faire apprendre une langue par la même voie naturelle que l'on constate à l'acquisition de la langue maternelle. Elle ignorait systématiquement la grammaire. Dernièrement, les spécialistes ont adopté une méthode mixte, qui se base sur des considérations psychopédagogiques, acceptant l'analyse contrastive, la traduction et l'explication directe, lorsque la situation s'impose. 2. Méthodes et procédés modernes Il y a quatre groupes de méthodes: a) Méthodes informatives-participatives: l'exposé, la démonstration, la conversation, le dialogue linguistique et/ou littéraire du texte, l'approche du texte de civilisation; Administrarea publică: teorie și practică Tribuna tânărului cercetător 127 b) Méthodes informatives-non-participatives: l'exposé, l'explication, le récit; c) Méthodes formatives-participatives: l'apprentissage par l'action et par le jeu, par la recherche individuelle, par la découverte; d) Méthodes formatives-non-participatives: l'exercice, l'enseignement programmé, l'algorithme. La conversation C'est la méthode la plus utilisée dans l'enseignement des langues modernes. C'est une méthode stimulative, qui peut être utilisée dans tous les moments d'une leçon et dans tous les types de leçons: - à l'étape de vérification des connaissances lexicales ou grammaticales - à l'étape de transition à la leçon nouvelles par des questions posées aux étudiants pour assurer la continuité entre les connaissances acquises et celles nouvelles; - à l'étape de communication de nouvelles connaissances; - dans l'explication du phénomène grammatical; - à l'étape de fixation des connaissances nouvelles, lorsque le professeur peut demander aux étudiants de formuler des réponses originales. La conversation a plusieurs fonctions: - une fonction euristique, qui fait que les étudiants apprennent en découvrant eux-mêmes les phénomènes; - une fonction d'explication, d'élucidation, de synthétisation et d'approfondissement des connaissances; - une fonction de formation d'habitudes d'expression orale; - une fonction d'évaluation et de contrôle. Les conditions requises pour que la conversation soit efficace: 1) La question doit être adressée à tout le groupe. Le professeur doit accorder le temps nécessaire aux étudiants de formuler leurs réponses. On n'admet pas les réponses en chœur.

2) Les questions formulées doivent être claires, précises et elles doivent avoir une seule réponse. Elles doivent être brèves, concrètes et surtout logiques, afin d'habituer les étudiants à raisonner et à enchaîner leurs idées d'une façon cohérente.

3) Il faut habituer les étudiants à comprendre et à utiliser les constructions interrogatives. 4) Le professeur doit écouter attentivement et patiemment les réponses des étudiants et corriger les éventuelles erreurs, à la fin et avec le concours de la groupe. 5) Le professeur doit éviter de répéter systématiquement les questions et même les réponses des étudiants, pour ne pas affaiblir leur attention et pour ne pas rompre les rythmes du dialogue. L'exposé C'est une méthode utilisée surtout pour systématiser un problème ou un groupe de problèmes, pour présenter un courant littéraire ou des aspects nécessaires à la compréhension des faits de civilisation. L'exposé doit respecter certaines étapes: 1. la préparation des étudiants pour une participation active (le prof doit faire connaître le plan de l'exposé); 2. L'exposé ne doit pas être fait "d'un souffle" – il faut l'entrecouper de questions posées aux étudiants; 3. Le professeur doit vérifier si les conclusions sont accessibles aux étudiants. L'exposé doit respecter les conditions suivantes: - choisir bien les faits à exposer de manière qu'ils soient originaux et qu'ils intéressent les étudiants; - il doit être clair, concis et accessible: fait à un degré moyen de compréhension; - il doit avoir un caractère intuitif et émotif pour assurer la participation des étudiants; - il doit être fait dans un langage élégant et expressif. La démonstration C'est une méthode utilisée pour faciliter aux étudiants la compréhension et l'élucidation des notions enseignées à l'aide des moyens intuitifs traditionnels (schémas, planches, tableaux) ou modernes (tableau de feutre, diapositives, films muets) de même que des documents authentiques (textes de civilisation, articles de presse, recettes de cuisine, chansons authentiques). L'apprentissage par l'action C'est une démarche qui repose sur une approche par le vécu. La méthode repose sur les simulations, les jeux de rôle, les dramatisations et les procès littéraires. Ces jeux sont appelés psychodrames et sociodrames. Les étudiants ont naturellement très motivés pour ce type de situation. Le débat C'est une méthode qui porte sur un problème social ou psychologique, voire littéraire. C'est une activité de groupe, dirigée par le professeur, qui vise le développement du langage argumentatif. Le jeu didactique C'est une méthode utilisée pour renforcer des connaissances linguistiques: orthographe, orthophonie, grammaire, vocabulaire, développement de l'expression orale. Les algorithmes Il y a plusieurs catégories d'algorithmes: - d'identification et de caractérisation; - de manipulation de formes linguistiques; - de composition; - d'évaluation et de contrôle. Ils sont utilisés surtout dans l'enseignement de la grammaire, qui s'appuie surtout sur des règles, des définitions, des schémas, etc.

Bibliographie:

1. COSTE, D. 1970. *Le «renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970.» Langue française, Larousse n° 8. p. 7-23.*
2. DEBYSER, F. 1973. *«La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique».* *Le français dans le monde. Hachette et Larousse. N° 100. p. 63-68.*
3. GAGNÉ, G. 1974. *«Essai d'établissement de critères d'évaluation de méthodes d'enseignement du français, langue étrangère à des débutants».* G. Rondeau (réd.). *Contributions canadiennes à la linguistique appliquée. Centre éducatif et culturel, p. 215-223-*

INTERDISCIPLINARITATE ÎN PROIECTELE ȘCOLARE

Prof. Diaconu Iulia

Școala Gimnazială „Take Ionescu”, Râmnicu-Vâlcea

Organizarea procesului instructiv-educativ, din perspectiva asigurării și dezvoltării abilităților sociale, impune cultura interdisciplinară, care se realizează în mediul școlar, progresiv și simulativ, disciplinele îmbinându-se. Vârsta școlară constituie perioada în care se impun importante schimbări în viața elevului: cunoștințe variate, emoții și sentimente însoțesc manifestările din jocuri, cântece, activități educative influențând conduita în societate. Deși există o programă unică pentru disciplinele școlare, apar diferențe în aprecierea funcției modelatoare a literaturii, istoriei, geografiei, artelor, deoarece elevii de gimnaziu percep diferit contribuția acestora în procesul dezvoltării abilităților sociale.

Un exemplu concret îl constituie utilizarea revistei de popularizare a științelor „Terra Magazin” ale cărei articole ce valorifică cunoștințe din vaste domenii de cercetare precum fizica, chimia, biologia, geografia reprezintă o bază de lucru în vederea pregătirii examenului național de limbă și literatură română, după

absolvirea gimnaziului, întrucât ajută elevii să identifice și să înțeleagă un text non-literar. Se observă astfel conlucrarea între profesori de diverse discipline, căci revistele folosite ca material auxiliar la orele de geografie își dovedesc utilitatea și în cadrul orelor de română.

Valorificarea resurselor diferitelor materii de studiu este un imperativ în dezvoltarea capacității de învățare, evidențiind un mod de instruire bazat pe colaborarea sistematică a unui grup de profesori care își asumă responsabilități colegiale pentru dezvoltarea culturală și socială a elevilor, prin gestionarea în colaborare a întregii activități didactice, prin luarea decizilor în comun și îndeplinirea unor roluri diferențiate în transpunerea în practică a proiectelor elaborate. Această conlucrare prezintă o încercare de a stabili corelația optimă între nevoile specifice de educație ale elevilor, competențele și aptitudinile specifice ale fiecărui profesor și resursele materiale disponibile. Se analizează corelația dintre cerința reală, oferta școlii și condițiile materiale în care se desfășoară procesul de învățământ.

Ideea valorificării diferențiate a aptitudinilor pedagogice specifice fiecărui profesor a apărut în jurul anului 1950 și a prilejuit dezbateri în S.U.A și Anglia. În timp, acest mod de instruire s-a îmbogățit în ceea ce privește ideile pedagogice puse în aplicare și formele de transpunere în practică și nu există o singură metodă de a organiza team-teaching, iar formele sofisticate de team-teaching nu se recomandă a fi primele abordate.

Diferitele forme de practicare ale team-teaching-ului regroupează mai mult idei pedagogice care exprimă caracteristicile generale ale acestui mod de instruire:

a) ideea înlocuirii profesorului unic pentru o disciplină școlară cu o echipă de profesori care-și diferențiază rolurile asumate în concordanță cu aptitudinile, interesele și experiența fiecăruia;

b) cooperarea tuturor profesorilor din echipă la proiectarea în detaliu a programelor educative ce urmează a fi propuse elevilor;

c) includerea în echipă, pe lângă profesori, a altor categorii de persoane ce lucrează în învățământ, cu scopul de-a-i degreva pe profesori de sarcinile cu caracter rutinier și de a le permite să se concentreze asupra problemelor educative care solicită creația pedagogică;

d) practicarea unui învățământ cu clase deschise — open classroom, și renunțarea la ideea sălilor de clasă ca locuri obligatorii și permanente de rezidență pentru anumite grupuri de elevi în favoarea utilizării flexibile a spațiilor școlare în funcție de specificul activităților desfășurate;

e) organizarea variată a elevilor, atât în grupuri mari, pentru audierea unor conferințe, pentru vizionarea de filme, cât și în grupuri mici, pentru discuții și seminarii sau implicarea lor în activități individuale;

f) crearea pentru elevi a posibilității de a participa în comun la acele activități care-i interesează și care le sunt accesibile, indiferent de anul de studiu și clasa din care fac parte;

g) desfășurarea unui proces de învățământ caracterizat prin integrarea interdisciplinară a conținutului predat elevilor.

Intențiile pedagogice care au stat la baza sistemului de predare pe echipe au fost legate de diferențierea instruirii elevilor în acord cu varietatea intereselor și particularităților fiecăruia, crearea unor condiții mai bune de individualizare a instruirii copiilor prin degrevarea profesorilor de anumite sarcini rutinier și alocarea unui timp suficient pentru a se lucra individual cu elevii, diversificarea experiențelor de învățare și de viață oferite elevilor prin diversificarea tipurilor de activități desfășurate în școală, crearea oportunităților de a se intra în raportul de lucru cu mai mulți profesori, fapt care permite fiecărui elev autoidentificarea cu acel model uman pe care-l preferă sau pe care-l găsește a fi mai stimulant. Scopul principal al instruirii prin team-teaching este de a realiza un sistem educativ care să răspundă într-un mod superior trebuințelor educative ale elevilor și diferențelor lor individuale. Critica formei tradiționale de organizare a învățământului pe clase și pe lecții a surpins câteva aspecte importante, pe care predarea pe echipe a încercat să le remedieze:

a) izolarea profesorului într-o încăpere școlară, fapt care transformă profesia didactică într-o activitate stresantă pentru profesor, apăsătoare de responsabilități și de incertitudini, iar pentru elevi înseamnă o diminuare a posibilităților de socializare prin limitarea solicitărilor culturale și sociale la cele care le sunt adresate de către un singur profesor;

b) participarea redusă a profesorilor la procesele decizionale din școală în care funcționează, întrucât organizarea birocratică a școlii tradiționale, bazate pe ierarhii profesionale îi transformă în simple instrumente de execuție, cu o scăzută autonomie, obligate să îndeplinească programe educative rigide și monotone;

c) amplificarea mentalităților individualiste în rândurile profesorilor care, în absența unor modalități autentice de colaborare, generează competiția, intoleranța la ideile altora, scăzuta capacitate de a colabora cu alte persoane;

d) diminuarea mișcării inovative din școli, prin „atomizarea” eforturilor și neglijarea valențelor creative ale colaborării dintre profesori;

e) limitarea posibilităților de socializare profesională a tinerilor profesori pentru a învăța instituția școlară sub aspectul cerințelor, al rolurilor de îndeplinit, al așteptărilor, etc.

Prin team-teaching s-a sperat să se găsească o cale prin care profesorii dintr-o școală, ca grup profesional, să-și asume deplina responsabilitate pedagogică a procesului didactic.

Predarea pe echipe de profesori solicită regândirea arhitecturii școlare tradiționale astfel încât să devină posibilă utilizarea flexibilă a spațiilor pentru a se putea obține, după nevoi, săli mai largi, cu capacitate de o sută de locuri, destinate activităților cu grupuri reunite; sunt necesare spații pentru activitatea unor grupuri de 10-15 persoane, birouri de studiu individual, spații pentru reunirea echipei de profesori, laboratoare de diverse tipuri, etc.

În ansamblu, însă, apreciez că, în comparație cu școlile tradiționale, cu săli de clasă standardizate ca mărime spațiul necesar practicării team-teaching-ului nu este mai mare, ci mai mic, întrucât clădirea școlară este folosită mai eficient. Echipamentele școlare sunt utilizate mai eficient în raport cu nevoile reale de resurse pentru instruirea elevilor dintr-o școală. Consider că predarea pe echipe de profesori nu înseamnă cheltuieli în plus, ci o altă concepție despre cum trebuie să fie cheltuite fondurile unei școli.

Referințe bibliografice:

Bair M., Woodward R. G., A team-teaching in action , Boston, 1964

Planchard E. Pedagogia școlară contemporană, București, E.D.P. 1992

Trump J. L., Team-teaching, Londra, 1989

Warwick D., Team-teaching, Londra, 1971

ROLUL CONSILIERULUI ȘCOLAR ÎN INTEGRAREA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN CONFORMITATE CU ACTELE NORMATIVE ÎN VIGOARE

*Prof. consilier școlar Drăgan Gabriel
C.J.R.A.E. Vâlcea – Școala Gimnazială nr. 4*

Elevii cu cerințe educaționale speciale care sunt integrați în învățământul de masă beneficiază în conformitate cu legislația actuală de servicii de sprijin educational care să îi ajute să se integreze cât mai bine în colectivele de elevi din care fac parte. Printre profesioniștii care își desfășoară activitatea în școală se numără și profesorul consilier școlar, care are un rol deloc de neglijat în integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Profesorul consilier școlar își desfășoară activitatea în școală conform fișei postului elaborate de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea pe baza prevederilor legale în vigoare. Cea mai importantă dintre aceste prevederi este Ordinul Ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului nr. 5555 din 7 octombrie 2011 care a fost publicat în Monitorul Oficial nr. 759 din 27 octombrie 2011. Acesta conține anexa nr. 1, numită *”Regulament-cadru privind organizarea și funcționarea centrelor județene/al municipiului București și a cabinetelor de asistență psihopedagogică”*, care în capitolul III (*”Funcționarea CJAP/CMBAP și a cabinetelor de asistență psihopedagogică”*) conține secțiunea 2 care se referă la *”Atribuțiile CJAP/CMBAP și ale cabinetelor de asistență psihopedagogică”*.

Articolul 16 din această secțiune conține, printre multiplele atribuții ale profesorului consilier școlar, și anumite prevederi referitoare la îndatoririle acestuia pentru integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale care sunt integrați în învățământul de masă astfel:

”a) asigură informarea și consilierea preșcolarilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe diferite problematice: cunoaștere și autocunoaștere, adaptarea elevilor la mediul școlar, adaptarea școlii la nevoile elevilor, optimizarea relațiilor școală-elevi-părinți etc.

c) realizează investigarea psihopedagogică a copiilor și elevilor

g) sprijină și asigură asistență și consilierea metodologică a cadrelor didactice

i) recomandă părinților consultarea altor instituții pentru problemele care nu sunt de competența lor - centre logopedice, comisii de expertiză, cabinete medicale, cabinete psihologice etc.

j) colaborează cu cabinetele logopedice

k) colaborează cu cadrele didactice itinerante și de sprijin

m) asigură servicii de consiliere și asistență psihopedagogică pentru copiii cu cerințe educaționale speciale”.

La atribuțiile profesorului consilier școlar menționate mai sus putem adăuga și prevederile unui alt act legislativ referitoare la modul în care acesta trebuie să se implice în integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă. Acest act legislative este Ordinul Administrației Publice nr. 1985 din 2016, publicat în Monitorul Oficial nr. 1019 din 2016, ”Ordin privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea si interventia integrata in vederea incadrarii copiilor cu dizabilitati in grad de handicap, a orientarii scolare si profesionale a copiilor cu cerinte educationale speciale, precum si in vederea abilitarii si reabilitarii copiilor cu dizabilitati si/sau cerinte educationale speciale”. În secțiunea 1 (“Identificarea și evaluarea inițială a cazurilor”) la articolul 14 alineatul 1 se spune: ”Orice profesionist care interactionează cu un copil cu dizabilități și/sau CES, de exemplu cadrul didactic, consilierul școlar, profesorul itinerant și de sprijin, psihologul, medicul de familie, asistentul social, asistentul medical comunitar, mediatorul școlar, preotul, membrii structurilor comunitare consultative si altii, are obligatia de a informa familia si de a semnala situatia acestuia SPAS/DGASPC de sector, daca copilul nu este deja incadrat in grad de handicap sau orientat școlar/profesional, astfel incat acesta sa beneficieze de diagnostic precoce si interventie timpurie”.

De asemenea anexa nr. 15 a aceluiași ordin prezintă un ”Model plan de servicii individualizat pentru copiii cu cerinte educationale speciale” care conține printre altele și ”Servicii psihoeducationale pentru copilul cu CES” astfel :

Tipul de serviciu/intervenție	Instituția responsabilă	Obiective	Data de începere	Perioada de acordare a serviciului	Persoana responsabilă de acordare a serviciului
Servicii educaționale					
Servicii de asistență psihopedagogică prin cadrul didactic itinerant și de sprijin					
Servicii de consiliere și orientare școlară					
Servicii de terapie logopedică/terapia tulburărilor de limbaj					
Servicii de terapie educațională*					
Servicii de kinetoterapie*					
Asigurare transport la unitatea de învățământ					
Măsuri de sprijin pentru educația incluzivă					

Printre serviciile recomandate în tabelul de mai sus regăsim și ”Servicii de consiliere și orientare școlară”, precum și ”Măsuri de sprijin pentru educația incluzivă”, ambele prevederi privind și profesorul consilier școlar.

În urma acordării ”Serviciilor de consiliere și orientare școlară” profesorul consilier școlar are obligația de a realiza și transmite un ”raport individual de monitorizare” conform prevederilor articolului 75 aliniatele 1, 2 și 3 care prevede: ”(1)Profioniștii numiți responsabili în planul de abilitare-reabilitare întocmesc și transmit . . . rapoartele individuale de monitorizare a programelor personalizate, care cuprind în mod obligatoriu informații referitoare la evoluția situației copilului - progres, stagnare, regres.

(2) Rapoartele individuale de monitorizare prevăzute la alin. (1) se întocmesc semestrial pentru copiii din familie și trimestrial pentru copiii din sistemul de protecție specială sau ori de câte ori se constată dificultăți în implementarea planului. Rapoartele individuale de monitorizare se transmit în maximum 3 zile de la înregistrarea lor în institutia din care provine profesionistul, iar cele ocazionale în maximum 3 zile de la constatarea dificultății.

(3) Prevederile alin. (1) și (2) se aplică și în cazul planului de servicii individualizat, rapoartele fiind transmise responsabilului de caz servicii psihoeducationale pentru monitorizare, semestrial/anual sau în maximum 3 zile de la constatarea dificultății de implementare a planului. În situația în care toate serviciile se furnizează în același loc în care lucrează și responsabilul de caz servicii psihoeducationale, acesta poate aduna informațiile de la profesioniști în cadrul sedinței de reevaluare a cazului”.

În ceea ce privește ”Măsurile de sprijin pentru educația incluzivă” profesorul consilier școlar are conform fișei postului și atribuțiile care rezultă din articolul 63 aliniatul 2 al ordinului citat mai sus unde se spune: ”Măsurile de sprijin pentru prevenirea și combaterea barierelor de atitudine includ cel puțin:

a) informarea părinților ai căror copii frecventează unitatea de învățământ cu privire la educația incluzivă și incluziunea socială a copiilor cu dizabilitati și/sau CES

b) informarea elevilor din unitatea de învățământ cu privire la educația incluzivă și incluziunea socială a copiilor cu dizabilități și/sau CES, într-un limbaj adaptat vârstei și, de preferință, utilizând educația de la egal la egal

c) informarea conducerii unității de învățământ și a cadrelor didactice cu privire la educația incluzivă și incluziunea socială a copiilor cu dizabilitati și/sau CES”

În concluzie se poate spune că actele normative prezentate mai sus arată că profesorul consilier școlar are multe de făcut, revenindu-i sarcini importante în ceea ce privește integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă.

STABILIREA ȘI CONDUCEREA POLITICII MONETARE

**Administrator financiar Dumitrana Varinia
Casa Corpului Didactic Vâlcea**

Politica monetară vizează controlul volumului mijloacelor de piață puse în circulație, adică evoluția masei monetare (cantitatea de bani), în funcție de necesități, pentru realizarea obiectivelor politicii guvernamentale.

Astăzi, ceea ce contează este volumul total al mijloacelor de plată puse la dispoziția economiei. Orice bancă centrală navighează în realitate între două principii: trebuie să evite o creștere excesivă de active monetare, mai ales cele deținute de familii, pentru a nu favoriza o situație inflaționistă și, al doilea principiu, ea trebuie să urmărească să evite un exces invers – deflația de lichidități.

De obicei, obiectivele politicii guvernamentale sunt: stabilitate în valoarea banilor, rate ale dobânzilor rezonabile și lichidități corespunzătoare pentru derularea normală a afacerilor.

În cadrul politicii monetare pe care o promovează, BNR utilizează proceduri și instrumente specifice pentru operațiuni de piață monetară de creditare a băncilor și de control al lichidității prin rezervă minimă obligatorie.

a) Operațiuni de piață monetară (politica de open market). Pentru realizarea politicii monetare BNR poate sconta, dobândi, lua în gaj sau vinde creanțe, titluri sau alte valori asupra statului, băncilor sau altor persoane juridice și poate atrage depozite de la bănci în condițiile pe care le consideră necesare.

Operațiunile de piață monetară constau în cumpărarea și vânzarea de titluri de valoare cu precădere emise de stat de către banca centrală pe piața ”deschisă” sau ”liberă”. Operațiunile de piață monetară se desfășoară în general prin licitație (la rata fixă sau rata variabilă), excepție făcând vânzările/cumpărările de active eligibile pentru tranzacționare care se pot efectua și prin proceduri bilaterale.

Vânzarea de titluri de valoare de către BNR reduce masa monetară, deoarece cumpărătorii trebuie să plătească pentru achiziționarea lor, în timp ce cumpărarea de titluri de valoare mărește masa monetară, deoarece BNR trebuie să plătească pentru titlurile de valoare pe care le cumpără. În consecință, când BNR vinde titluri de valoare reduce masa monetară deoarece absoarbe bani din economie, iar când cumpără, mărește masa monetară, deoarece mărește cantitatea de bani disponibilă.

Reducerea masei monetare determină stabilitatea sau chiar scăderea prețurilor și mărirea ratelor dobânzii, pentru că sunt disponibili mai puțini bani pentru împrumuturi și pentru cumpărări de bunuri și servicii.

Creșterea masei monetare determină o posibilă creștere a prețurilor și scădere a ratelor dobânzii, deoarece sunt disponibili mai mulți bani pentru împrumuturi și pentru cumpărări de bunuri și servicii.

Grație cumpărării și vânzării de titluri de valoare negociabile, BNR acționează asupra rezervei de lichiditate a instituțiilor de credit. BNR tinde să micșoreze această rezervă de lichiditate (masa monetară în ultimă instanță) în perioadele inflaționiste sau de boom economic, și să mărească rezerva de lichiditate în perioadele de recesiune economică sau în perioadele când inflația nu reprezintă o problemă.

b) Operațiuni de creditare a băncilor (sau politica de refinanțare). Prin aceste operațiuni BNR poate influența accesul băncilor la finanțare și deci imposibilitatea acestora de a mări masa monetară din economie. Această politică poate fi dusă prin:

- Modificarea ratei scontului sau a ratei lombard (politica de refinanțare orientată asupra dobânzii) – rata scontului reprezintă dobânda la care BNR cumpără titluri de valoare rescontabile, în timp ce rata lombard este rata dobânzii la care BNR este de acord să dea un împrumut pe termen scurt în schimbul primirii de titluri spre păstrare; o astfel de modalitate este o măsură de influențare indirectă a masei monetare, a cărei reușită depinde și de alți factori, cum ar fi refinanțarea pe piața internațională.

- Modificarea plafoanelor de rescont și de credit lombard (politica cantitativă de refinanțare). Aceste plafoane constau din valoarea pe care BNR o poate acorda sub forma de credit băncilor pe cele două căi: rescontare și credit pe baza de titluri de valoare în păstrare.

- Modificarea exigențelor asupra titlurilor rescontate sau reprezentând gaj asiguratoriu al creditului (politica calitativă de refinanțare). Prin combinarea politicii de refinanțare cu cea a operațiunilor de piață monetară se obține ceea ce se numește "politica cleștelui". Prin restrângerea rezervelor de lichiditate cu ajutorul operațiunii de open market, băncile se văd constrânse să se refinanțeze mai intensiv de la banca centrală, ceea ce crește influența ratei scontului sau ratei lombard.

c) Controlul lichidității prin rezerva minimă obligatorie. Acest mijloc de acțiune este net mai eficace decât politica de refinanțare, datorită, în special, faptului că toate băncile comerciale sunt vizate de această politică și nu numai acelea care vor sau sunt constrânse să trateze cu banca centrală pentru refinanțare.

Regimul rezervelor minime obligatorii a fost pus în aplicare pentru prima oară de FED în SUA, la începutul secolului al XX-lea, el fiind generalizat în perioada crizei economice din 1929 – 1933.

Apelarea de către băncile centrale la regimul rezervelor minime obligatorii permite întărirea influenței acestor bănci pe piața monetară internă, prin blocarea unor părți din lichiditățile bancare la băncile centrale, ceea ce limitează posibilitatea instituțiilor de credit de a acorda credite.

Politica privind rezervele minime obligatorii este o tehnică prin care băncile care primesc depozite sunt obligate să constituie rezerve pe lângă banca centrală pentru o fracțiune din depozitele primite.

Obiectivul rezervelor minime obligatorii (RMO) este de a controla politica de creditare a băncii centrale influențând dobânda de pe piață. Rezervele retrag bani din masa monetară deoarece ei nu mai sunt disponibili pentru împrumuturi sau cheltuieli.

Un alt obiectiv și o rațiune de a fi sistemului minime obligatorii constau în preocuparea băncilor centrale de a asigura o lichiditate suficientă la nivelul instituțiilor de credit, în vederea protejării depozitelor clienței. Băncile comerciale fiind nevoite să depună în cont la banca centrală o fracțiune din sursele atrase, ele pot apela, în situații critice privind lichiditatea lor, la aceste rezerve pentru a face față momentului dificil. În acest sens se poate vorbi de *rolul prudential al rezervelor*.

Acest rol prudential permite băncilor centrale să aibă la dispoziție un instrument în plus de stabilizare a sistemului financiar național. În cazul apariției unor tensiuni pe piața monetară, banca națională, dacă nu ar avea la dispoziție tehnica rezervelor minime obligatorii, ar fi nevoită să refuze injectarea de lichidități suplimentare, ceea ce ar conduce la scăderea de sub control a dobânzii pe piața monetară.

Bibliografie:

Rădulescu, M. – Monedă și credit, Craiova, Editura Sitech, 2006

NU VĂ GRĂBIȚI...

Înv. Eremia Teodora Elena
Școala Gimnazială "Take Ionescu"

„În cea mai fericită amintire a copilăriei noastre, părinții noștri erau și ei fericiți.” (Robert Brault). Pentru copiii din ziua de azi, viitorul ar putea modifica, din păcate, acest citat: “În cea mai fericită amintire a copilăriei noastre, părinții noștri erau langă noi.”

Nu vă grăbiți în viețile copiilor voștri! Cred că acest semnal de alarmă îi pune pe mulți dintre părinții de azi pe gânduri, o parte conștientizând greșeala, iar cealaltă parte apărându-se în fața propriului instinct de a-și crește cu rapiditate copilul. Părinții care știu că nu pot atinge însă perfecțiunea în modelarea caracterelor micuților, realizează că aleargă de luni până sâmbătă prin viețile propriilor copii. Se antrenează în copilărie, pentru maratonul adolescenței și în adolescență, pentru cursa vieții...

Noi, părinții, facem ture de teren prin viețile copiilor noștri. Nici nu e de mirare că ieșim deseori amețiți... Drept urmare, ne purtăm inconstant și ne zăpăcim copiii cu atitudinea oscilantă... Ei nu se grăbesc nicăieri. Ei au toată viața înaintea. Ei trăiesc astăzi, acum!

Ce-ar fi dacă ne-ar alerga ei, așa cum îi alergăm noi? Să se trezească într-o zi, cu noaptea-n cap și să stea cu gura pe noi, de la prima oră: "Hai, ridică-te, hai îmbracă-te, hai, mănâncă mai repede... hai să plecăm... ca să ne întoarcem și hai să te dezbraci, hai să te speli, hai să mănânci, hai să te culci... HAI!" Un "HAI" continuu! Dar ei sunt plini de îngăduire, de bucuria de a trăi, de exuberanța de a descoperi cu fiecare ocazie drumul lor în viață. Ei n-au intrat încă în "Războiul unei societăți" care se luptă pentru putere și autoritate; în lumea lor, cele mai grele războaie sunt atunci când colegul mai voinic de la grădiniță îi fură jucăria sau când cel mai bun prieten nu împarte cu el soldățele.

Iată câteva motive, susținute de medicii neurologi, pentru care este bine să evităm să grăbim tot timpul copiii: graba influențează dezvoltarea creierului, ducându-i spre stări de anxietate. Graba crește nivelul hormonilor ce apar în situații stresante. Apar din acest motiv oboseala, dificultățile de a adormi, creșterea în greutate, irascibilitatea precum și alte probleme de sănătate. Graba îi face pe copii să se simtă împinși și controlați. Desigur că părintele are autoritate și ia decizii legate de copil, însă și cel mic are nevoie să simtă că poate face alegeri. Atunci când este grăbit tot timpul, este foarte probabil să apară un „conflict pentru putere”, când copilul încearcă să recâștige puțin control asupra situației, refuzând să asculte. Graba îi obișnuiește pe copii cu ideea de „ocupat”. Copiii au un program prea încărcat și ajung să creadă că totul e contracronometru. Atunci când e grăbit constant, copilul poate evita să mai facă singur lucrurile care îi oferă autonomie (de exemplu, să se îmbrace singur), pentru că știe că părintele le face mai bine decât el și mai rapid.

“Abia aștept să mai crească, atunci nu va mai trebui să duc muncă de convingere cu el în fiecare seară și va știi că trebuie să se spele pe dinți.” “Abia aștept să mai crească, atunci va știi că trebuie să fie ordonat și să nu răscolească șifonierul în căutarea rochiței cu inimioare, care i-a rămas mică în urmă cu un an.” “Abia aștept să mai crească, atunci va fi mai liniște în casă.” “Abia aștept să crească și să știe singur răspunsul la toate întrebările.”

Dragi părinți,

Nu mă mai grăbiți să cresc. O voi face oricum, într-o bună zi. Poate că îmi este greu să îmi leg șireturile astăzi, dar vă promit, voi învăța! Și poate că acum adorm mai greu seara, dar adevărul este că nu vreau încă să mă culc, vreau să mai petrec puțin timp cu voi pentru că mi-ați lipsit atât de mult astăzi când ați fost la serviciu...

Știu că vă doriți să strâng jucăriile din sufragerie, dar vreau să vă uitați cu atenție și să observați ce castel am construit, eu singur! Vreau să fiți mandri de mine, așa că le las acolo, poate veți putea vedea mai mult decât haosul pe care îl vedeți acum.

Și mami, știi rochița aceea cu inimioare pe care tu nu vrei să mă mai lași să o port? M-aș îmbrăca în fiecare zi cu ea, pentru că este de la Moș Crăciun și tu mi-ai zis că Moșul iubește copiii din toată lumea aceasta, chiar și pe cei care mai fac prostioare uneori. Ea îmi aduce aminte că Mosul mă iubește, atunci când tu uiți să-mi spui asta, grăbindu-te să ajungi mai repede la serviciu sau țipând la mine că ai întârziat la coafor.

Știu că vă enervez uneori, punând tot felul de întrebări, unele la care știu deja răspunsul, dar vreau să fiu sigur că sunteți acolo pentru mine, fiindcă voi sunteți singurele persoane în care am încredere pe lumea asta.

Cumva, în graba ta de a-ți vedea prichindelul mare, uiți. Uiți că într-o zi va crește, mai devreme decât te aștepți, mai devreme decât ești poate pregătită. Și poate că nu știi acum, dar într-o zi îți va fi dor de chicotele cu care ești întâmpinată seara când vii de la serviciu și îți vor lipsi și tânguilele și negocierile pentru o porție de desert înainte de cină. Cândva, în viitor, dar mult prea repede decât îți imaginezi, îți vei dori să fii întrebată unde doarme noaptea soarele sau unde a coborât azi curcubeul, însă copilul tău nu va mai avea nevoie de tine să îi răspunzi la întrebări. Va veni o zi când în sufragerie va fi prea ordine, când nu va mai trebui să cauți telecomanda printr-un maldăr de jucării aruncate, când nu te vei mai împiedica de pantofiorii de la ușă. Copilul tău va crește și va veni o zi când îți vei dori ca timpul să fi stat în loc.

Nu vă grăbiți în viețile copiilor voștri! Dacă eu mă grăbesc astăzi în viața copilului meu și el se va grăbi în bătrânețea mea...

Împreună, putem învăța să trăim ASTĂZI. El copilăria lui, eu maturitatea mea... și să ne întâlnim, din când în când, în minutele și secundele în care, din joacă, putem să ne grăbim sau să stăm, pur și simplu, unii în viețile celorlalți.

Bibliografie: www.mirelaretegan.ro - www.copilul.ro

ROLUL ȘTIINTELOR BIOLOGICE ÎN DEVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR

*Prof. Găman Cristiana Maria
C.N.I. „Matei Basarab”, Rm. Valcea*

Disciplina Biologie, prin specificul său, vizează observarea și explorarea lumii vii în ansamblul său dar și componentele, procesele și fenomenele caracteristice. În cadrul orelor de biologie, elevii sunt îndrumați să-și dezvolte cunoașterea pornind de la explorarea și investigarea lumii înconjurătoare, a mediului de viață apropiat, a relațiilor observabile dintre viețuitoare și mediul lor de viață, către înțelegerea propriului loc în natură, a consecințelor propriului comportament asupra sănătății sale și a mediului. Învățarea promovată de această disciplină urmărește raportarea elevului la mediul de viață cu mijloacele și metodele specifice adaptate vârstei acestuia.

Formarea competențelor propuse se bazează pe o multitudine de conexiuni pe care profesorul le poate face în dialog cu elevii, pe implicarea elevilor în activități multiple de observare, aplicare și experimentare. Astfel, se dezvoltă capacitatea elevilor de a integra informații noi în modele explicative proprii, de a aplica achizițiile dobândite în rezolvarea unor probleme simple din viața cotidiană, de a găsi soluții la probleme noi, de a-și forma gândirea logică, dar și de a-și manifesta creativitatea și originalitatea.

Societatea contemporană oferă membrilor ei contexte tot mai variate, situații și probleme fără răspunsuri prefabricate, la care aceștia trebuie să găsească adesea rezolvare. Capacitatea de răspuns și adaptare a individului depinde de reperele sale comportamental-axiologice - atitudini și valori - și de aptitudinile dezvoltate pe parcursul învățării. Acestea îi vor facilita elevului - viitor adult integrarea în mediul social și natural.

Din setul de atitudini dezvoltate de disciplina Biologie fac parte:

- curiozitatea și dorința de a-și pune întrebări
- spiritul de observație și receptivitatea
- spiritul de investigație • interpretarea critică a faptelor observate
- dorința de a împărtăși experiențe proprii și de a facilita învățarea altora
- flexibilitatea în aplicarea cunoștințelor dobândite în viața cotidiană.

Acestea constituie fundamentul atitudinal al unei personalități puternice, dinamice bazată pe valori precum:

- respectul față de adevărul științific și față de orice formă de viață
- cooperarea între persoane
- toleranța față de opiniile altora
- grija față de sănătatea proprie și a mediului înconjurător.

Biologia este stiinta ce studiaza viata dar si mediul de viata al organismelor vii.

Studiul acestei discipline are ca scop final în educația elevului, formarea unor atitudini și deprinderi referitoare la impactul biologiei asupra naturii și a societății, dezvoltarea capacităților de explorare/investigare

În scopul rezolvării de probleme specifice biologiei, dezvoltarea capacității de comunicare iar atunci când este necesar să utilizeze corect limbajul specific biologiei.

Biologia se adresează deopotrivă intelectului și afectului, sensibilizând auditorul indiferent de vârsta celui care o studiază. Studiul biologiei contribuie și la dezvoltarea armonioasă a capacităților fizice și intelectuale ale omului.

Biologia școlară de astăzi, contribuie la realizarea educației morale, de formare a unor generații cu o conduită etică superioară.

Disciplinele biologice ca: botanica, zoologia, ecologia, care militează pentru ocrotirea naturii și protecția mediului ambiant, participă activ la educarea civică a tinerilor, iar cele ca: anatomia și fiziologia omului, genetica au o contribuție deosebit de importantă în educarea pentru sănătate. Tinerii înțeleg în timp că între dezvoltarea economică, civilizația tehnologică și mediul înconjurător există o corelație ce trebuie să rămână armonioasă.

Educația tinerei generații, educație realizată și prin intermediul orelor de biologie și al profesorului de biologie este un proces dificil și îndelungat. Însă cu perseverență și multă răbdare, profesorul reușește să adune firicel de nisip lângă firicel de nisip, să netezească o plajă a sufletului și a minții. Este adevărat că ea este mereu spălată de valuri și zburată de vânt, dar întotdeauna, ceva rămâne, ceva din ceea ce a fost zidit nu are moarte, chiar dacă pentru restul, efortul trebuie refăcut.

Știința viului, biologia surprinde în mii de ipostaze, gingășia și forța, nemișcarea și viteza ameteitoare, culorile curcubeului și imitația cromatică, viața cât o secundă sau un secol, certitudinea eredității și miracolul variabilității, impunând fiecăruia și tuturor, uimire, admirație, delectare.

"Chiar dacă ar fi adevărat, cum spun unii, că educația nu-i dă omului o altă inimă, nici o altă fire, că nu schimbă nimic în adâncul lui și nu atinge decât aparențele, stăruie să spun că nici așa (educația) nu este zadarnică"...

La Bruyere

Bibliografie

-CURS DE PEDAGOGIE coordonatori : conf. univ dr. IOAN CERGHIT lect. univ. dr. LAZĂR VLĂSCEANU , Universitatea din București Facultatea de Istorie - Filozofie 1988

- PEDAGOGIE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR TEHNIC, coordonator IOAN BONTAS, Editura Didactica si Pedagogica Bucuresti 1983

APTITUDINILE ȘI SUCCESUL PROFESIONAL

**Profesor consilier școlar Gîrban Simona Elena
Liceul Sanitar "Antim Ivireanu", Rm. Vâlcea**

Aptitudinile se constituie într-un ansamblu de însușiri de ordin instrumental- operațional care diferențiază oamenii între ei în ceea ce privește maniera de desfășurare a diferitelor activități, și mai ales, în ceea ce privește randamentul cantitativ și calitativ al acestora. Printre aptitudinile speciale se numără în primul rând aptitudinile profesionale. O anumită combinație de capacități și însușiri asigură succesul într-o activitate profesională sau alta.

Aptitudinile sunt însușiri sau sisteme de însușiri, superior dezvoltate, care mijlocesc performanțe supramedii în activitate.

- nu orice însușire psihică este aptitudine, ci numai aceea care favorizează desfășurarea unei activități cu rezultate supramedii;
- prezența unei aptitudini ar putea fi indicată de (referitor la acțiune): rapiditate, volum, precizie, originalitate, eficiență;
- aptitudinile diferențiază oamenii, elementul principal constituindu-l randamentul (comportament eficient) calitativ și cantitativ;
- aptitudinile explică diferențele între oameni în ceea ce privește posibilitatea însușirii anumitor cunoștințe, priceperi, deprinderi;
- sunt un "aliaj" între ereditar și dobândit (exercițiu, efort, interes, mediu);
- aptitudinile sunt atât premise, cât și rezultate ale învățării;
- punerea în valoare a aptitudinilor și obținerea performanțelor în activitate sunt condiționate de participarea altor componente ale personalității: motive, interese, scopuri, efort voluntar, perseverență.

Capacitatea = aptitudinea plus câștigul ei în calitate, venit prin exercițiu.

Talentul este o combinație specifică de aptitudini care asigură posibilitatea unei execuții superioare într-o activitate complexă. Cu alte cuvinte, talentul este o aptitudine complexă de nivel superior.

Experiența ne învață că trebuie să arătăm prudență în prognoza negativă. Aptitudinile se pot manifesta și mai târziu (de ex.: W. Scott a scris primul său roman la 34 de ani, scriitorul rus Aksakov a scris prima sa carte la 56 de ani). Aptitudinile se pot manifesta la vârste diferite în funcție de specificul lor. Astfel aptitudinile senzomotorii, cum sunt cele sportive, cunosc perioade de înflorire la vârsta tânără, performanțele în acest domeniu se plafonează pe la 25-29 de ani, existând și excepții. În domeniul științei cele mai valoroase lucrări au fost elaborate între 30-50 de ani.

Notele școlare nu au valoare predictivă notabilă în ceea ce privește creativitatea. Humboldt era socotit în copilărie ca mărginit, slab înzestrat; se exprimau îndoieli dacă va primi instrucția necesară; Newton era ultimul din clasă. Linné era considerat de către tatăl său ca fiind capabil numai "să coasă cizme". Molière mult timp nu a putut învăța să citească. Pasteur, care a adus contribuții atât de însemnate în domeniul chimiei organice, în școală era socotit slab tocmai la chimie. Napoleon a fost un elev mediocru în școala militară, Verdi a fost respins la examenul de admitere la Conservatorul din Milano, iar juriul care l-a examinat i-a trimis o scrisoare în care era sfătuit să-și aleagă altă carieră.

Toate aceste exemple – preluate după Al. Roșca - ne arată de ce trebuie să fim prudenți în prognoza negativă în ceea ce privește posibilitățile copiilor. Ceea ce a părut imposibil la o anumită etapă de dezvoltare a copilului se dovedește posibil într-o etapă următoare, ca o consecință a unei acțiuni educative juste.

Rolul eredității și al mediului în formarea și dezvoltarea aptitudinilor

- Aptitudinile sunt înnăscute;
- Aptitudinile sunt dobândite – un rol deosebit îl are activitatea de învățare;
- Aptitudinile, deși depind și de ereditate, sunt influențate în mare măsură de factorii de mediu și de educație;
- Conform psihologiei moderne : interacțiunea factorilor ereditari și a factorilor de mediu este foarte importantă. Factorii ereditari au rol de condiționare a aptitudinilor și nu de determinare, dotarea ereditară poate îngreuna sau ușura formarea aptitudinilor.

Aptitudinile și succesul profesional

- aptitudinile favorizează obținerea succesului profesional (nu în exclusivitate);
- aptitudinile se constituie în cerințe obligatorii pentru exercitarea unor profesii. În acest sens se alcătuiește psihograma - document care cuprinde aptitudini pe care trebuie să le dețină cel care dorește să aleagă o anumită profesie. Dacă nu există capacitățile necesare putem vorbi de inaptitudini - ele constituie piedici serioase pentru practicarea profesiei (pot fi absolute – prezența lor împiedică fundamental buna desfășurare a activităților și relative – prezența lor nu împiedică în mod fundamental nici cantitatea, nici calitatea prestațiilor).

Printre aptitudinile speciale se numără în primul rând aptitudinile profesionale. O anumită combinație de capacități și însușiri asigură succesul într-o activitate profesională sau alta.

Aptitudinea didactică. Profesorului i s-ar cere următorul set de aptitudini: înțelegere verbală, exprimare verbală, raționament deductiv (tipic pentru procesul de predare), o bună memorie (a reține chipurile elevilor), capacitatea de ordonare a informației (progresia logică a expunerii), fluența ideilor (a găsi exemple alternative și versiuni multiple ale aceleiași prezentări), originalitate, sensibilitate la probleme, dexteritate manuală (utilizare reușită a mijloacelor tehnice de instruire). Alți autori detaliază aptitudinile pedagogice în termeni mai specifici: - a preda în mod accesibil; - a cunoaște și înțelege elevul, psihologia lui, lumea lui interioară; - spirit de observație și atenție distributivă pentru a avea simultan sub control mai multe lucruri; - sentimentul noului, preocuparea de a învinge rutina, de a găsi mijloace, procedee, metode care să facă munca instructiv educativă mai eficace (ceea ce se numește creativitate în munca pedagogică); - aptitudini organizatorice, având în vedere că profesorul lucrează cu un colectiv de elevi, care trebuie să fie organizat și totodată trebuie să-și organizeze și să-și planifice propria muncă cu elevii (de exemplu, organizarea lecției, încadrarea în timp a predării materialului); - limbaj clar și expresiv, vocabular bogat; - un anumit patos, entuziasm, care să-l facă să vorbească despre descoperiri, călătorii, expediții, ca și când ar fi participat el însuși la ele.

O precizare este necesară: numeroase profesii nu impun cerințe deosebite cu privire la nivelul aptitudinal al persoanei care aspiră la exercitarea lor. Se pretinde doar ca însușirile și capacitățile individului să se înscrie într-un interval al normalității. De pildă pentru însușirea unei profesii din domeniul prelucrării prin

așchiere a metalelor nu se cer aptitudini specifice. Activitatea ca atare, exercițiul practic va favoriza prin fondul de informații și deprinderi câștigate, dezvoltarea unor aptitudini latente. Tot așa și în multe alte sectoare de muncă apreciate ca fiind clasice trebuie adăugat însă că în prestația profesională propriu-zisă, în nivelul de performanță care va fi atins ulterior, dincolo de o medie se va resimți însă prezența unor aptitudini, firește alături de motivația în muncă. Cu atât mai mult în situații critice sau în situații limită – avarii, incidente, accidente etc. – însușirile personale, adică aptitudinile și calitățile morale își vor spune cuvântul. În termeni asemănători se pune problema și pentru sarcini de conducere socială, pentru care nu se cere – din punct de vedere psihologic – ca persoana în cauză să se detașeze prin însușiri ieșite din comun.

Experiența arată însă că pentru o persoană ce aparține tipului de sistem nervos slab, o funcție de conducere va aduce o mobilizare energetică în exces: sub “povara” răspunderii persoana va fi mereu în alertă, investiția de energie va fi – în raport cu sarcinile – mai mare decât este necesar, fapt care va duce cu vremea la epuizare. În schimb pentru un tip cu sistem nervos puternic și echilibrat, aceleași sarcini vor apărea mai degrabă “curente”, fără o mobilizare energetică în exces. Un temperament excitabil nestăpânit (coleric), caracterizat prin impulsivitate și explozii emoționale, prezintă riscul de a produce relații conflictuale.

Un alt pas în alegerea profesiei potrivite și întocmirea unui plan de carieră este acela de a avea o evaluare cât mai corectă și obiectivă asupra aptitudinilor.

La evaluarea profesională se ia în calcul: aptitudinile, valorile și personalitatea.

Numai printr-o corelare între aptitudinile reale și dorința de a exercita o profesie anume o persoană poate ajunge să aibă succes.

Bibliografie:

1. A. Cosmovici, L. Iacob, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 2005.
2. C. Cucos, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2006.
3. D. Purțuc, *Modele de instruire formativă specifice disciplinelor tehnice*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996.

NOI DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI : EDUCAȚIA INTER ȘI MULTICULTURALĂ ÎN GRĂDINIȚĂ

Prof. Glonț Ramona
Grădinița cu P.N Buleta, Mihăești, jud. Vâlcea

Educația inter și multiculturală se constituie în noi dimensiuni ale educației, destinate formării la copii a unei conștiințe europene, cultivării respectului și solidarității față de cultura altor popoare. Vizează, în același timp, formarea și dezvoltarea unor comportamente și atitudini inter și multiculturale, implicând simultan afirmarea fiecărei culturi cu normele sale specifice, dar și deschiderea către alte culturi, în perspectiva constituirii unei noi civilizații comune (cf. C. CUCOȘ, 1996). Educația inter și multiculturală reprezintă acea formă a educației care are ca scop sensibilizarea elevilor la respectarea diversității, la toleranță și solidaritate, vizând pregătirea cetățeanului pentru a trăi într-o societate multiculturală.

Competența interculturală presupune atât din partea cadrului didactic, cât și a copiilor, părinților un ansamblu de elemente interiorizate și încadrate funcțional personalității, care să permită și să susțină reacții firești, adecvate în diferite contexte educaționale, percepții ale diversității culturale și etnice fără etichetări categoricale nefondate, de tipul prejudecăților și stereotipurilor sau tensionărilor.

Dobândirea acestei capacități se realizează prin suprapunerea mai multor tipuri de influențe grupate în trei dimensiuni:

☐ *cognitivă - care cuprinde elemente simple, fundamentale din domeniul psihologiei sociale, antropologiei culturale, sociologiei etc. reinterpretate, adaptate și armonizate în funcție de necesitățile proprii;*

☐ *instrumental - metodologică - pedagogia interculturală apelează la același ansamblu de metode activ-participative, la aceleași strategii de învățare prin cooperare, prin descoperire pe care le utilizează orice formă de pregătire modernă și eficientă.*

Nu există o metodologie anume pentru a asigura o educație interculturală, ci doar mijloace care sunt capabile de a dezvolta o dinamică interculturală și o înțelegere interculturală. Nu trebuie să înlăturăm tot ceea ce a fost până acum, ci trebuie să acordăm prioritate și să dezvoltăm acele dimensiuni capabile să promoveze drepturile omului și trebuie, totodată, să lărgim perspectivele solidarității, făcându-le mai concrete și mai puțin limitate.

Formarea noastră pentru interculturalitate ne va ajuta: să răspundem nevoilor fiecărui copil, să le recunoaștem aptitudinile, să le asigurăm medierea de care aceștia au nevoie și să veghem ca fiecare să fie recunoscut în cadrul grupului; să descoperim, să apreciem și să ajutăm la valorificarea aptitudinilor copiilor născuți în medii defavorizate. Este evident că interculturalismul devine o experiență umană normală și mai ales inevitabilă.

În învățământul preșcolar și primar, principiul educației interculturale este promovat prin activitățile extracurriculare (vizite, excursii, spectacole la teatru de păpuși, circ, dramatizări, concursuri sportive), dar și prin activități opționale.

Educația interculturală poate fi, și este, apropiată dintr-o multitudine de perspective, astfel: C-tin Cucos precizează, la nivel global, că educația interculturală vizează o abordare pedagogică a diferențelor culturale, strategii prin care se iau în considerare specificitățile spirituale sau de gen, evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimbările inegale dintre culturi sau, și mai grav, tendința de atomizare a culturilor. De aceea, educația interculturală urmărește dezvoltarea unei educații pentru toți în spiritual recunoașterii diferențelor ce există în interiorul aceleiași societăți. În opinia lui C. Bennett, educația interculturală este o abordare a procesului de predare – învățare bazată pe valori și credințe democratice, care încearcă să promoveze pluralismul cultural în contextual unei societăți diverse și al unei lumi interdependente. Analiza acestui tip de educație include o abordare din patru unghiuri complementare: mișcare interculturală; curriculum intercultural; procesul de educație interculturală și angajamentul intercultural. Potrivit concepției lui J. Banks, educația interculturală presupune cel puțin trei unghiuri de abordare: o idee - aceea ca toți elevii, fără deosebire de apartenență etnică și culturală, trebuie să beneficieze de oportunități egale de a învăța; o mișcare de reformă educațională, menită să producă schimbări majore în școală și în cadrul altor instituții educaționale; un proces în permanentă derulare, care include idei ca echitatea și preocuparea culturală continuă pentru stimularea realizării școlare.

Bibliografie:

IONESCU, M.; CHIȘ, V., *Mijloace de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001

PREDĂ VIORICA, *Metodica activităților instructiv educative în grădinița de copii*, Editura « Gheorghe Carțu Alexandru », Craiova 2009

LESPEZEANU M., *Tradițional și modern în învățământul preșcolar*, Editura S.C. Omfal, București, 2007

STRESUL ȘCOLAR

Prof. consilier școlar Iordache Rozalia
CJRAE – Colegiul Național „Mircea cel Bătrân”, Rm. Vâlcea
Prof. consilier școlar Ciucă Ioana Roxana
CJRAE – Liceul Tehnologic de Turism, Călimănești

Școala este nu doar un mediu în care este stimulată învățarea ci și un factor de stres pentru elevi. Fiecare elev se confruntă în timpul școlarității cu ceea ce se numește „stres academic/școlar”, din cauza presiunii permanente pentru a studia (activitatea de învățare este dificilă deoarece necesită efort voluntar și consum de energie psihică), termenelor limită de predare a lucrărilor, testelor și examenelor (care creează anxietatea de evaluare) și notelor obținute, mai ales atunci când acestea contează la media finală care se ia în considerare la intrarea la liceu sau la facultate.

Stănculescu (2015) precizează că stresul școlar desemnează ansamblul reacțiilor fizice și psihice (la nivel emoțional, cognitiv și comportamental) în situații amenințătoare din mediul educațional (evaluare, suprasolicitare, standarde foarte ridicate care depășesc abilitățile elevilor, competitivitatea, notele obținute, presiunile și așteptările parentale); creează impresia că solicitările depășesc resursele elevilor de a le face față.

Stresul anticipativ este un concept introdus de M.A.Gold & S.B. Friedman (2000, apud Stănculescu, 2015, p.20) și se referă la starea pe care elevii o experimentează din teama de necunoscut sau când își fac griji în legătură cu posibili factori stresori. Deseori, stresul școlar se identifică cu anxietatea în situații de evaluare. Evaluarea curentă, continuă, sumativă, formală sau informală, lucrări de control, teze, evaluare națională la sfârșitul clasei a VIII-a reprezintă o listă a numeroaselor situații în care elevii sunt verificați pentru a se stabili ce, cât și cum au învățat și care este progresul pe care l-au înregistrat. Astfel de evaluări sunt percepute de către elevi mai mult sau mai puțin amenințătoare, în funcție de miza acestora. Anxietatea ușoară sau moderată este

inerentă și contribuie la activarea unui surplus de energie și la creșterea capacității de concentrare. Când anxietatea este mare, apar efectele nedorite asupra rezultatelor obținute.

Anxietatea în situații de testare este definită de Zeidner (1998, apud Stănculescu, 2015, p.104) ca fiind „ansamblul reacțiilor cognitive, afective, fiziologice și comportamentale, pe fondul preocupării intense față de posibile consecințe negative ale examinării respective”. Componenta cognitivă se referă la gândurile negative sau anticiparea obținerii unor rezultate slabe. Componenta afectivă implică rezonanța sau ecoul pe care îl au astfel de gânduri – îngrijorările și temerile declanșate înainte și în timpul testării, blocaje emoționale. La nivel fiziologic apar diverse reacții vegetative: transpirație excesivă, mai ales la nivelul palmelor, creșterea tensiunii arteriale, dureri abdominale, de cap, înroșire sau paloare, tremur. De asemenea, poate să intervină fenomenul inhibiției corticale, adică pe fondul tensiunii foarte mari, se „ecranează” informațiile care au fost asimilate înainte de evaluare și nu mai pot fi reactivate. În astfel de situații, deși elevii au învățat, nu-și mai amintesc nimic. Din punct de vedere fiziologic este vorba despre influența negativă a hormonilor stresului, cum ar fi cortizolul, asupra centrilor corticali răspunzători de concentrarea atenției și memoriei.

Stănculescu (2013) subliniază că, fiecare elev este predispus în anumite momente să se confrunte cu așa-numita „anxietate normală” (Ausubel și Robinson, 1981). Este o reacție firescă, determinată de riscurile asumate o dată cu implicarea în sarcini care pot afecta stima de sine (examinare orală sau scrisă, activități noi sau care solicită creativitatea). Însă există și elevi care reacționează exagerat în situații percepute ca amenințătoare, simțindu-se copleșiți de frică. De cele mai multe ori, aceștia nu au încredere în forțele proprii și trăiesc în mod acut teama de inadecvare, anticipând eșecul, diminuându-și ei înșiși, prin cognițiile deformate, șansele de a obține rezultate pe măsura potențialului lor. Este foarte important ca profesorii să înțeleagă natura unor astfel de reacții (generate de o anxietate intensă) și să fie preocupați de crearea unui climat prin care să fie stimulată nevoia de afirmare și eliminată teama de eșec. În acest sens, Anita Woolfolk (2004) recomandă profesorilor:

1. Folosirea cu mai multă precauție a competiției individuale – profesorii trebuie să se asigure că toți elevii implicați au șanse să îndeplinească sarcinile;
2. Crearea unor situații de învățare prin cooperare;
3. Evitarea situației în care elevii anxioși trebuie să răspundă în fața întregii clase – învingerea temerii de a vorbi în public se realizează treptat prin implicarea în sarcini în care trebuie să-și exprime propriile păreri în grupuri mici;
4. Claritate în formularea sarcinilor – incertitudinile, ambiguitățile duc la creșterea nesiguranței și anxietății. Profesorii trebuie să scrie cerințele pe tablă și nu doar să le citească, să verifice dacă elevii au înțeles ce anume trebuie să facă, să dea un exemplu;
5. Evitarea presiunilor inutile de timp – elevii pot primi teste pe care să le rezolve acasă, gestionându-și singuri timpul necesar;
6. Diminuarea sau eliminarea tracului dinaintea testărilor importante (teze, examene) – familiarizarea elevilor cu diverse tipuri de testare, precum și cu modalități concrete de a face față tensiunii (strategii de relaxare, concentrare asupra sarcinii);
7. Dezvoltarea unor alternative pentru testele scrise – îmbinarea evaluării scrise cu cea bazată pe crearea de portofolii, referate, lucrări realizate în grup;
8. Stimularea strategiilor de auto-reglare: înainte de testare – încurajarea elevilor de a considera testarea ca o provocare căreia îi vor face față dacă se vor pregăti temeinic; în timpul testării - citirea cu atenție a cerințelor, dozarea efortului în funcție de dificultatea sarcinii; după testare – analizarea a ceea ce a fost bine și a ceea ce poate fi îmbunătățit.

De asemenea, elevii anxioși trebuie învățați să-și fixeze scopuri realiste, deoarece ei au tendința să evite sarcinile foarte dificile. Dacă se implică doar în cele ușoare, rezultatele bune nu le dau nici o satisfacție. În cazul în care se implică în sarcinile prea grele, au șanse mici de a obține succes din cauza anxietății. Ca urmare, sentimentul de neajutorare și teama se vor amplifica. Practica arată că învățarea unor tehnici de control a anxietății nu îmbunătățește automat performanțele elevilor, întrucât s-a observat că de cele mai multe ori aceștia au și dificultăți în a învăța conținuri slab organizate sau dificile. De aceea, este necesar să li se îmbunătățească strategiile de învățare (să fie învățați cum să învețe).

Bibliografie

Stănculescu, E. (2015). Managementul stresului în mediul educațional. București: Editura Universitară

UN SCURT ISTORIC AL CONSILIERII ȘI ORIENTĂRII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE

Prof. consilier școlar Nițu Mihaela-Larisa
CJRAE Vâlcea- Liceul "George Țârnea"

Consilierea și orientarea școlară și profesională, ca fenomen social, și-a reliefat importanța la începutul secolului XX, cu prilejul modificării semnificative atât a raportului între cererea și oferta de locuri de muncă, prin revoluția industrială, cât și a sporirii nivelului competențelor cerute de utilizarea noilor tehnologii. Deși consilierea profesională este precedată de consilierea și orientarea școlară, consilierea profesională are o istorie mai consistentă. Primele preocupări în acest domeniu au vizat industria, transporturile și armata. S-a urmărit sporirea eficienței muncii, a productivității și creșterea responsabilității printr-o mai bună corelare a resurselor umane cu anumite caracteristici ale locului de muncă. La începuturi, consilierea, orientarea școlară și profesională a fost o activitate, în principal, de asistență socială, cu un nivel ridicat de control al acesteia de către autorități.

În România, orientarea școlară și profesională are tradiție; aceasta s-a desfășurat în cabinete și laboratoare care au funcționat cu precădere în centre universitare, fiind dotate cu aparatură psihologică și personal de specialitate.

O etapă distinctă în istoria consilierii, orientării școlare și profesionale a fost aceea a „psihotehnicii” marcată prin derularea procesului de consiliere și orientare aproape exclusiv pe baza rezultatelor obținute de clienți la unele teste psihologice, de performanță, punându-se accent mai mult pe tehnicile orientării decât pe finalitățile acesteia.

Începutul orientării din România a fost marcat de înființarea Institutului de Psihologie Experimentală, Comparată și Aplicată de la Cluj în anul 1922 și de începutul activității primului Laborator Psihotehnic la Societatea de Tramvaie din București în 1925. Acestea aveau drept scop inițial o mai bună organizare a muncii, restructurarea modului de utilizare a forței de muncă, distribuirea rațională a oamenilor pe posturi de lucru corespunzătoare capacităților personale de muncă și recrutare de tineri în vederea calificării.

În comparație cu preocupările de orientare profesională pentru adulți, activitatea de orientare școlară și preorientare profesională desfășurată în școli în beneficiul elevilor, a demarat relativ târziu. Preorientarea trebuie văzută ca un proces de conturare generală –prin informare, asistență, autocunoaștere – a preferințelor și aspirațiilor cu privire la ruta școlară și profesională.

După anii '50 se conturează preocupări sistematice, înființându-se instituții corespunzătoare pentru consilierea și orientarea școlară.

La noi în țară, istoria consilierii și orientării școlare și profesionale a parcurs ambele modele posibile ale relației acestor procese cu sistemul de educație și formare profesională. Primul model este cel autonom care consideră consilierea și orientarea școlară și profesională ca pe un proces de sine stătător și exterior sistemului de învățământ ce se derulează în școli și este îndeplinit de instituții cu funcții sociale din afara sistemului de educație. Al doilea model este cel dinamic care include consilierea, orientarea școlară și profesională în programul de formare din școală ca pe o activitate de natură educativă, asociată celorlalte arii curriculare.

Între 1950 și 1989, activitatea de consiliere, orientare școlară și profesională a avut o evoluție sinuoasă, în ultimele decenii ale mileniului precedent fiind desființată pentru că a fost transferată – formal – tuturor cadrelor didactice, care nu dispuneau întotdeauna de o pregătire metodologică și de instrumentele de lucru necesare.

După 1989, se înființează un nou mecanism instituțional: Centrele de Asistență Psihopedagogică, în scopul extinderii activității fostelor cabinete și laboratoare de consiliere, orientare școlară și profesională dar și a abordării altor categorii de probleme ale copiilor, părinților și profesorilor. Centrele de Asistență Psihopedagogică sunt încadrate cu profesori, consilieri specialiști în domeniul psihologiei, pedagogiei și asistenței sociale ce au în vedere diferite tipuri de activități cum ar fi:

- consilierea elevilor, părinților și cadrelor didactice în probleme legate de cunoașterea/autocunoașterea elevilor; adaptarea elevilor la cerințele școlii; orientarea carierei elevilor;
- examinarea psihosomatică a preșcolarilor la solicitarea părinților;

- inițierea psihopedagogică a părinților pentru o mai bună cunoaștere a copiilor și pentru a îmbunătăți comportamentul lor educativ;
- culegerea de date privind dinamica profesiilor și utilizarea lor în munca de consiliere și orientare, etc.

În anul 1997, schimbările socio-economice din țara noastră au impus demararea unui proiect de Informare și consiliere privind cariera. Proiectul a fost susținut de Guvernul României și de o finanțare externă și a avut ca obiective principale:

- elaborarea de profile ocupaționale,
- editarea de publicații cu informații referitoare la orientarea profesională,
- organizarea de cursuri pentru pregătirea consilierilor și a persoanelor care se ocupă cu consilierea și orientarea carierei,
- realizarea de programe interactive informatizate de orientare a carierei,
- adaptarea unor instrumente psihologice specifice activității de orientare școlară și profesională,
- dotarea unităților specializate de orientarea carierei cu echipamente ajutătoare activității de consiliere.

În ultimul deceniu al secolului XX, activitatea de orientare școlară și profesională a fost influențată de:

- reînființarea Institutului de Științe ale Educației în anul 1990, ce desfășoară activități de cercetare în domeniu,
- crearea în anul 1995 a Asociației Naționale de Orientare Școlară și Profesională,

organizarea în anul 1997, a Conferinței Asociației Internaționale de Orientare Școlară și Profesională,

- publicarea de lucrări științifice în domeniul consilierii și orientării școlare și profesionale,

organizarea Centrelor de Informare și Orientare Profesională de către Agenția Națională de Ocupare și Formare Profesională în toate județele țării,

- crearea în 1999 a Centrului Național de Resurse pentru Orientarea Profesională.

Orientarea profesională este procesul maximei sincronizări dintre aspirațiile personale și cele sociale cu privire la muncă privită ca sursă de satisfacții individuale și ca mijloc de progres economic general. Procesul presupune: competență, competiție, selecție, concurență, succes, eșec, învățare, pregătire profesională continuă, asumarea de responsabilități, etc.

În viziunea lui M. Ghivirigă „orientarea devine simultan școlară și profesională și vizează împlinirea în timp a unei vocații ca segment particular al unei personalități permanent dinamice” (Tendințe Contemporane ale orientării școlare și profesionale. București, EDP, 1976).

Procesul consilierii și orientării școlare și profesionale vizează aspecte de natură: cognitivă (furnizarea de informații, formarea în tehnicile de căutare a unui loc de muncă); afectivă (ameliorarea imaginii de sine, cristalizarea unei atitudini pozitive față de muncă); acțională (luarea deciziei, planificarea și punerea în practică a acțiunii).

În opinia mea, consilierea și orientarea nu trebuie să constituie doar un obiect de studiu sau o disciplină școlară ci o arie de aplicații, dezvoltări practice, experiențe și atitudini care trebuie învățate și exersate în viață. ”Consilierea și orientarea pentru carieră este compatibilă cu ezitățile, renunțările, erorile, alegerile successive iar decizia finală presupune adesea parcurgerea acestor etape”.

În concluzie, rolul consilierii și orientării constă în :

- a acorda informații credibile, exacte și direct utilizabile, suport moral și emoțional celor aflați în situații de indecizie cu privire la viitorul lor social și profesional,
- a ajuta tinerii să se adapteze cu ușurință la dinamica socială și economică,
- a face educație antreprenorială,
- a reduce distanța dintre lumea școlii și cea a muncii,
- a nu le da celor care apelează la serviciile consilierilor false speranțe și așteptări exagerate; realismul și caracterul practic al consilierii trebuie să fie predominant,
- a combate stereotipurile cu privire la profesii: curate-murdare, bănoase-prost plătite, de înalt statut social-degradante, rezervate anumitor clase social,
- a învăța tinerii ce și cum să aleagă, având libertate în luarea deciziilor și fiind în cunoștință de cauză,
- a reduce presiunea emoțională a statutului de șomer prin găsirea de soluții alternative,
- a acorda atenție și sprijin special persoanelor cu handicap, copiii străzii, grupurilor minoritare etnic, celor cu un nivel redus de educație sau formare profesională, etc.

Activitatea de orientare școlară și profesională în anumite limite ce țin de latura informativă, de furnizarea de date și sfaturi practice cu finalitate imediată pot fi preluate și dezvoltate și de ceilalți profesori din școală, sarcină care nu trebuie să fie în totalitate atribuită profesorilor consilieri.

Bibliografie

1. Băban, A., *Consilierea Educațională Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Cluj-Napoca, Editura ASCR&COGNITROM, 2009;*
2. Lemeni, G. Miclea, M., *Consiliere și Orientare Ghid de educație pentru carieră, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2004;*
3. Tomșa, G(coord.), *Dicționar de orientare școlară și profesională, București, Editura Afelin, 1996;*
4. *Office for Official Publication of The European Communities, The European Dimension in Vocational Guidance, Luxembourg, 1995;*
5. *International Association of Educational and Vocational Guidance – IAEVG, Ethical Standards in Educational and Vocational Guidance, Bulletin, Berlin, nr.58,1996;*
6. Floyer Acland, A., *Abilități și aptitudini perfecte, București, Editura Național, 1998;*
7. Holland, J.L., *Making Vocational Choices : A Theory of Vocational Personalities and Work Environments, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1985;*
8. Jigău, M., *Consilierea carierei, Editura Sigma, București, 2001.*

DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE

*Prof. Logoped Mariana Lazăr
C. N. I. „Matei Basarab” Rm. Vâlcea*

În jur de 10% din totalul copiilor preșcolari și școlari mici, sunt diagnosticați cu o tulburare de limbaj. Cele mai multe sunt simple deficiențe de pronunție din aria dislaliilor. În ultimii ani însă, atenția specialiștilor s-a îndreptat mult către copiii cu dificultăți de învățare, mai ales asupra celor diagnosticați cu dislexie.

Dislexia se referă la o tulburare de învățare care afectează citirea și scrierea. Mai este utilizat, și folosit adesea în cărțile de specialitate, termenul de dislexo-disgrafie dar care este redundant pentru că orice copil dislexic prezintă și dificultăți de scriere. Disgrafia desemnează mai degrabă un simptom al dislexiei decât un diagnostic parțial.

Dislexicii au dificultăți în descifrarea și înțelegerea sensului cuvintelor, în procesarea limbajului scris și oral. Cauzele acestei dificultăți nu sunt cunoscute, dar există studii care spun că dislexia poate fi transmisă genetic. Pentru ei, viața de zi cu zi este diferită de cea a celor de aceeași vârstă. Cu atât mai mult cu cât fiecare persoană reacționează diferit la dificultățile lor. Deși micuți, copiii resimt frustrarea, alții ajung chiar până la anxietate sau recurg la diferite forme de apărare plănuită pentru a face față provocărilor lumii înconjurătoare.

Cert este faptul că dislexia nu este determinată de educația necorespunzătoare sau de un intelect scăzut, dimpotrivă, aceasta apare la persoane cu inteligență de nivel mediu sau ridicat. Astfel, personalități importante din diferite domenii au suferit de dislexie: Walt Disney, Albert Einstein, Thomas Edison, Hans Christian Anderson, Leonardo da Vinci, Beethoven, Mozart, Pablo Picasso.

Prin urmare, părinții și profesorii nu trebuie să se aștepte la mai puțin din partea lor. Ei pot obține rezultate remarcabile în toate domeniile.

Dislexicii, aud și văd bine, dar se pare că percep diferit ceea ce aud și văd. Conexiunea între sunet și simbol (literă) este dificilă. Însușirea citit-scrisului este greoaie iar gramatica este mult sub așteptări. Uneori poate fi prezentă și discalculia, respectiv dificultățile în ceea ce privește achiziționarea abilităților matematice.

Copiii cu dislexie, au rezultate mult mai slabe decât cele așteptate și prognozate în urma stabilirii coeficientului de inteligență. Aceasta diferență nu poate fi explicată prin slaba preocupare a profesorilor, lipsa de motivare pentru învățatură sau factori emoționali. Adesea, copilul ne surprinde prin gândirea abstractă foarte bună și prin creativitate.

Dintre simptomele dislexiei amintim: nestăpânirea semnelor grafice sau uitarea lor frecventă; încurcarea simbolurilor (literele), de exemplu „p” cu „b”, „n” cu „m”, „o” cu „u”, „n” cu „u”; lipsa unor litere, silabe sau cuvinte din propoziție, perceperea incorectă a spațiilor dintre cuvinte adesea scriind legat, citirea cuvântului invers: „aro” în loc de „ora”. Unii copii au dificultăți în a face propoziții simple, chiar dacă ideile lor sunt foarte clare. Alții amestecă literele sau numerele care arată asemănător: b și d sau 21 și 12, pot sări peste linii sau cuvinte în timp ce citesc, amestecă cuvintele care par la fel precum “pin” și “prin”.

Pentru copilul dislexic școala este o luptă în care ascultarea și înțelegerea, decodificarea mesajului, analiza și sinteza cuvântului sunt laturi ale unui efort deloc ușor, alături de colegii care depășesc cu mult mai repede situațiile și pentru care rezolvarea de probleme are un mod firesc de realizare.

Părinții copiilor cu dificultăți de învățare au parte de provocări în fiecare zi. Echilibrul muncă - familie este perturbat de un efort suplimentar susținut pentru o perioadă de timp greu de anticipat. „Temele” lor nu

se rezumă numai la stimularea și corectarea continuă a copilului, ci sunt traduse în multe momente atent alese, când copilul este pregătit să repete exercițiile și să învețe. Cu siguranță, părinții lucrează adesea la fel de mult ca și copiii lor!

Se întâmplă, de asemenea, ca acești părinți să simtă acut provocarea dată de progresul mai lent al copilului lor, comparativ cu copiii de aceeași vârstă. Uneori, ei se întreabă dacă fac ceea ce trebuie sau dacă fac corect ceea ce fac. De cele mai multe ori, răspunsul este da! Progresul lent este o caracteristică a evoluției copilului dyslexic și nu este consecința modului în care părinții au stimulat anterior copilul. Provocarea este mare, iar rezultatul reprezintă o victorie.

Aportul adus de terapia logopedică este de mare importanță, alături de adaptarea curriculară urmărită de profesorii de la clasă, de activitățile de suport efectuate de cadrul didactic de sprijin și de acțiunile de susținere ale consilierului psihopedagog din școală.

Prin urmare, pentru copilul dislexic, recuperarea-compensarea înseamnă mult efort alături de logoped, profesori, consilier școlar, dar și muncă susținută din partea familiei care trebuie să continue exercițiile și sprijinul educațional și acasă. Întâlnirile regulate cu specialiștii, exerciții repetitive, atenția concentrată și strădania de a răspunde așteptărilor adulților... toate acestea însumează eforturi istovitoare din partea micuților.

Dislexia nu frânează creativitatea copilului, ci adesea o stimulează el căutând continuu să realizeze activități în urma cărora să fie apreciat. În cele mai multe cazuri, dislexicul are rezultate deosebite în viață, depășind barierele, gândind diferit, ținând spre succes din dorința de a fi și el valorizat.

Copilul însuși trebuie să își accepte diagnosticul și să știe că nu are în mod necesar alte probleme. Trebuie să înțeleagă că nu este un incapabil și că fiecare persoană are puncte tari și puncte slabe. Obiectivele stabilite pentru viață trebuie să fie realiste, iar preocupările din viața de zi cu zi, plăcute și realizabile. Pentru păstrarea încrederii în sine, pentru cultivarea stimei de sine și dezvoltarea corespunzătoare a copilului, părinții sunt sfătuiți să țină cont de abilitățile copilului, să caute activități extrașcolare precum muzica, arta plastică, sportul sau orice acceptă copilul cu plăcere pentru a-i permite să obțină rezultate bune.

Bibliografie:

Gilles Landry, Les troubles d'apprentissage, www.bv.cdeacf.ca

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR

*Prof. înv. primar Luca Dorina
Școala Gimnazială Breaza, Loc. Breaza/jud. Mureș*

Lumea zilelor noastre este într-o continuă mișcare. Dar nu oricum. O mișcare rapidă. De aceea efectele sale au o mare importanță asupra omenirii.

Învățământul românesc nu este ocolit absolut deloc. Cu schimbări rapide și efecte imediate, educația și învățământul trebuie reînnoite, completate, adaptate, astfel încât putem vorbi despre o permanentă inovație și creație în activitatea didactică.

Obiectivul general este acela de Noi trebuie să promovăm creativitatea ca factor important în dezvoltarea competențelor personale și sociale prin învățarea pe tot parcursul vieții dar și de a găsi strategii moderne folosite pentru asigurarea unei educații de calitate în învățământ.

Pentru învățământul românesc, mai ales pentru elevi, școala viitorului trebuie să dezvolte o educație de calitate și să fie mai mult centrată pe valori în care elevii să creadă, în care să se regăsească, îndeplinind acele condiții de maximă importanță și anume:

- școala viitorului trebuie **plăcută**;
- pe cât este practică cu mare plăcere, cu atât de mult poate să fie **eficientă**;

Prioritatea învățământului o constituie informatizarea, softul educațional, reprezentat de programele informatice special dimensionate în perspectiva predării unor teme specifice, ceea ce reprezintă o necesitate evidentă .

Utilizarea calculatorului în procesul instructiv-educativ facilitează realizarea scopurilor didactice și idealurilor educaționale. Calculatorul nu este utilizat pentru a înlocui activitatea de predare a cadrului didactic, ci pentru a veni tocmai în sprijinul predării, ajutându-l astfel să-și îndeplinească mai bine funcția sa didactică fundamentală. Programul de calculator poate deveni un suport important pentru o predare eficientă.

Există programe foarte educative pentru cei mici care încă nu știu să citească sau să scrie. Metodele de predare integrată pe calculator sunt binevenite și acaparează elevul în totalitate. Am să dau un exemplu dintr-o activitate didactică de la clasă în ora de Limbă și Comunicare – predarea sunetului și al litera „C,, asistată pe calculator.

Prin joc distractiv pe un fond muzical în surdină învățăm să scriem și să citim, mai mult să descoperim lucruri interesante.

- începem cu scurtă poezioară „ Semnul „C,, asociat/ Cu un mic colac cu mac,/ Din care puțin am mușcat.,,
- cuvinte care încet cu sunetul „C,,
- propoziții sau scurte texte(adaptate sezonului) în care să descopere locul litere;
- să numere câte litere sunt în text ;
- scrierea literelor mici și mari, de unde se începe, unde se termină;
- despărțirea cuvintelor în silabe;
- proverbe și zicători;
- rebus ilustrat;
- un cântecel la sfârșitul orei;

Formarea capacității de a utiliza calculatorul ,de a folosi internetul este benefică elevilor,atât în activitatea școlară cât și în cea extrașcolară, în plan cognitiv cât și psihic,prin relaționarea cu lumea oferită de aceste instrumente de lucru ale mileniului actual.

Promovarea sănătății și a stării de bine a elevului determina de asemenea o dezvoltare optimă din punct de vedere psihic, mintal, emoțional, social și spiritual.

Este foarte important ca în formarea unui stil de viață sănătos pentru școlari să se pună accent pe :

- autocunoașterea și construirea unei imagini pozitive despre sine; comunicare și relaționare interpersonală;
- controlul stresului;
- dezvoltarea carierei profesionale ;
- prevenirea accidentelor și a comportamentelor cu risc pentru sănătate;
- prevenirea atitudinii negative față de sine și viață.

În abordarea creativității în procesul educațional, elevul trebuie încurajat să gândească independent, să își asume riscuri și responsabilități în demersul său spre formare intelectuală. Evaluarea pentru asigurarea calității și rezultatele obținute trebuie să ne lărgească perspectiva asupra situației reale din școli, să identifice nivelul de pregătire al elevilor și să ne ajute să descoperim componentele ce au nevoie de sprijin în dezvoltare.

Un obiectiv important ce ar trebui stabilit pentru anii următori este de a dezvolta un indicator internațional al capacității de a învăța, toate acțiunile bazându-se pe cercetarea științifică. Învățământul modern are ca sistem de referință competențele generale și specifice pe care trebuie să le dobândească cel ce învață – elevul – pe parcursul și la finele unui ciclu de instruire, al unui an de studiu etc. Centrarea pe competențe reprezintă o preocupare majoră în triada **predare – învățare - evaluare**.

Noua imagine a profesorului trebuie stabilită prin luarea în considerare a tuturor abordărilor de până acum, de la conceperea ca distribuitor de recompense sau ca sursă de informații, până la cea de „manager al învățării”.

Pentru fiecare profesor sunt fundamentale două roluri, cel de manager și cel de evaluator.

Procesul instructiv-educativ trebuie astfel conceput și desfășurat, încât să-i convingă pe elevi să prețuiască propria moștenire națională, să primească contribuțiile originale ale oricărei națiuni la civilizația modernă, pregătind atât elevii, cât și dascălii să înțeleagă valoarea diversității și a independenței de spirit.

Educația este factorul hotărâtor al dezvoltării psiho-individuale a persoanei. Ea sistematizează și organizează influențele mediului,dezvolta personalitatea.

Creativitatea, în termeni generali, este un proces mental care permite generarea de idei și concepte noi sau asocieri originale între concepte și idei deja existente.

Lumea modernă pune accentul pe folosirea mai eficientă a cunoașterii și a inovației. Este necesară extinderea abilităților creatoare ale întregii populații, mai ales ale acelor care le permit oamenilor să se schimbe și să fie deschiși față de idei noi într-o societate diversă din punct de vedere cultural, bazată pe cunoaștere..

Viitorul aduce noi cerințe educaționale care impun noi metode, altele decât cele folosite până acum. O importanță majoră în pregătirea elevilor pentru noile cerințe, o au cele trei forme ale educației și anume:

- **educația formală** înseamnă învățare sistematică, structurată și gradată cronologic, realizată în instituții specializate de către un personal specializat;
- **educația nonformală** constând în activități educative desfășurate înafara sistemului formal de învățământ de către diferite instituții educative;
- **educația informală** care se referă la experiențe de învățare spontană, cotidiană, existențială, desfășurate în medii culturale care nu au educația ca scop principal.

Criteriul de calitate aplicat educației are un rol foarte important deoarece măsurile propuse pentru a promova creativitatea și capacitatea pentru inovare vor fi adaptate fiecărei etape din cadrul învățării continue.

Fiecare activitate de evaluare a rezultatelor școlare este însoțită de o autoevaluare a procesului pe care profesorul l-a desfășurat cu toți elevii și cu fiecare elev în parte. Astfel poate fi descris nivelul de formare a competențelor pentru fiecare elev și pot fi stabilite modalități prin care se pot regla, de la o etapă la alta, activități de învățare-formare a elevilor, în mod diferențiat.

De o importanță deosebită este realizarea unui echilibru dinamic între evaluarea scrisă și evaluarea orală; aceasta din urmă, deși presupune un volum mare de timp pentru aprecierea tuturor elevilor și blocaje datorate emoției sau timidității, prezintă avantaje deosebite, precum: realizarea interacțiunii elev-profesor; demonstrarea stadiului de formare a unor competențe prin intervenția cu întrebări ajutoare, demonstrarea comportamentului comunicativ și de interrelaționare al elevului.

De asemenea este necesară folosirea cu o mai mare frecvență a metodelor de autoevaluare și de evaluare prin consultare, în grupuri mici, vizând verificarea modului în care elevii își exprimă liber opinii proprii sau acceptă cu toleranță opiniile celorlalți, capacitatea de a-și susține și motiva propunerile etc.

O importanță deosebită în inovația și creația în activitatea didactică o au rolurile manageriale ale cadrului didactic :de planificare (planifică activitățile cu caracter instructiv - educativ); de organizare (organizează activitățile clasei); de comunicare (comunică idei, cunoștințe, ascultă efectiv, oferă feedback, stabilește canalele de comunicare); de conducere (conduce activitățile cu elevii, desfășurate în clasa și în afara ei); de coordonare (sincronizează obiectivele individuale cu cele comune clasei, contribuind la întărirea grupului și formării echipelor de lucru); de îndrumare (prin intervenții punctuale adaptate unor situații specifice, recomandări); de motivare (prin întăriri pozitive, prin utilizarea aprecierilor verbale și non-verbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive); de consiliere (de orice tip, în probleme personale sau legate de școală); de control (în scopul cunoașterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor și nivelul de performanță); de evaluare (măsura în care scopurile și obiectivele au fost atinse).

Anul European al Creativității și Inovației are ca obiectiv promovarea unor abordări inovative și creative în diferite domenii de activitate, la toate nivelurile, având totuși ca punct principal educația și cultura.

Pentru a susține creativitatea, predarea declarativă, de tip clasic trebuie depășită și înlocuită cu metode care pun accent pe explorare, pe descoperire, pe încurajarea gândirii critice a elevului, pe participarea activă a acestuia la formarea și dezvoltarea sa intelectuală.

În viziunea metodologilor moderne, demersul didactic se centrează pe elev și are în vedere transformarea acestuia din "obiect" al procesului didactic în "subiect activ" al propriei deveniri.

Modelul de proiectare a activității didactice are în vedere trecerea de la centrarea pe conținut la centrarea pe activitatea elevului, care presupune deplasarea accentului în activitatea didactică:

Ar trebui să se țină cont de toate formele de inovație socială și antreprenorială. De asemenea, ar trebui să se acorde atenție creației artistice și noilor abordări în domeniul culturii.

Bibliografie:

1. Ionescu M., Radu I.-" Didactica modernă", Ed. Dacia, Cluj – Napoca, 2001;

CUM SĂ DEVENIM PĂRINȚI MAI BUNI - UN PROGRAM ARTICULAT DE EDUCAȚIE PARENTALĂ -

**Director CJRAE BN
Prof. consilier școlar Luciana Maria Sidor**

Educația parentală, ca formă de intervenție socială, urmărește să transmită părinților, prin intermediul cursurilor la care aceștia participă, cunoștințe și informații cu scopul dezvoltării abilităților și competențelor parentale care sunt eficiente pe termen lung. Odată cu dezvoltarea programelor de educație parentală se

introduce o nouă viziune a intervenției sociale care pune accent pe modificarea modului de a gândi al oamenilor, pe interiorizarea unor norme și valori pe care grupul le impune. În ultima perioadă, se înregistrează tot mai multe probleme cu care se confruntă unii tineri (consumul de droguri, începerea vieții sexuale la o vârstă din ce în ce mai mică, sarcini nedorite în rândul adolescentelor, prostituție, etc). De cele mai multe ori, cauzele acestora sunt căutate în mediul grupurilor de egali. Dar este ignorat faptul că factorul determinant al formării comportamentelor viitorilor adulți este mediul familial.

Condițiile sociale, economice și culturale se modifică permanent și de aceea uneori părinții se simt depășiți în a comunica cu copiii lor. Deseori, ei sesizează problemele copiilor doar când acestea sunt manifeste și soluția este de a apela la sprijin din partea specialiștilor, doar în situații de criză.

Perioada de tranziție pe care o traversăm cu toții a generat o ruptură între educația în familie și cea școlară. Părintele acaparat de stress-ul zilnic ignoră rolul important pe care îl are în educația copilului, în implicarea lui în formare. Mulți părinți văd școala ca singura instanță responsabilă de educația copilului și delegă școlii aproape în totalitate această sarcină. Datorit existenței acestei discrepante, se dezvoltă foarte mult influența grupului de egali asupra copilului, iar efectele sunt, de multe ori, negative.

Programul de educație parentală *Cum să devenim părinți mai buni* a fost creat de fundația Holt Iași în colaborare cu UNICEF România și vine în sprijinul tuturor celor implicați în educația copilului. Scopul lui constă în modificarea percepției pe care părinții o au asupra întâmplărilor din mediul școlar. Această modificare, putând deveni un sprijin real în îmbunătățirea relației dintre părinte și copil, părinte și cadru didactic.

Educația părinților poate fi:

- educație a educației copilului;
- dezvoltare a inteligenței emoționale;
- un studiu al dezvoltării copilului;
- o formare de abilități de comunicare și analiză a copilului;
- un examen cognitiv al sarcinilor secvențiale în creșterea, dezvoltarea și educarea copilului.

Acest program nu-și propune să substituie clasicele ședințe cu părinții, ci propune să se lucreze și altfel cu părinții, pentru dezvoltarea colaborării școală – familie.

Fiecare dintre noi are anumite standarde etice, anumite principii care ne ghidează în viață, atunci când avem de luat diverse decizii. Principiile personale, ideile noastre despre bine și rău se bazează atât pe valori proprii, cât și pe o serie de valori universale adoptate de majoritate.

Inițial copilul, tânărul află și discerne între diferitele valori cu ajutorul părinților, prietenilor, profesorilor. Instituțiile din societate (familie, media, școala, biserica, mediul politic etc.) au toate anumite standarde și se așteaptă ca oamenii să le urmeze. Privite împreună, aceste grupuri formează un sistem, societatea, în care fiecare individ constituie elementul de bază. Etica individuală este componenta eticii sociale; oamenii lucrează împreună, se ajută între ei pe baza unei etici comune care îi ghidează în traiul comun. Comunitatea are anumite standarde, reguli care îi asigură existența și care sunt internalizate, pe parcursul procesului de socializare, de cea mai mare parte dintre membrii ei. Cultura este un alt element generator de valori etice. Fie că este vorba de comunitatea etnică din care provii, de cea religioasă sau de colegii de clasă, tu te identifici cu acest grup, te leagă de ei interese, principii, valori comune. Cultura ne învață în variate contexte ce e bine și ce e rău. Pe lângă valorile etice, cultura ne învață și despre frumusețe, în toate formele ei, despre valorile estetice din toate ramurile artei, din tradițiile populare, din specificul fiecărui popor și cele interculturale. Indiferent dacă părinții vor sau nu să transmită copilului valorile și credințele lor, el va absorbi o parte din ele prin simplul fapt că trăiește împreună cu ei. El va participa la ritualurile și tradițiile familiei și se va gândi la semnificația lor. Părintele nu trebuie să îi impună opiniile sale, ci să-i prezinte credințele într-un mod onest, clar și care să fie pe măsura vârstei și gradului de maturitate al copilului. E necesar să adopte o atitudine deschisă, să încurajeze întrebările copilului și dorința lui de a se informa, în loc să încerce să forțeze asimilarea valorilor sale de către copil. Dacă valorile părintelui sunt bine argumentate și dacă el crede cu adevărat în ele, copilul va adopta multe dintre ele. Dacă acțiunile părintelui sunt inconsistente, ceea ce se întâmplă oricui, copiii sunt cei care vor clarifica lucrurile pentru ei, ori subtil prin intermediul comportamentului ori, la copiii mai mari, direct, exprimându-și dezacordul față de părinte.

Drumul către dezvoltarea unui sistem de valori nu este nici drept nici fără greșeli. El cere un proces permanent de informare și flexibilitate construită pe fundamente solide. Cunoașterea de sine, dorința de a asculta copilul și a te schimba atunci când este nevoie și, mai presus de toate, o demonstrație a respectului față

de tradiții vor ajuta mult relația dintre părinte și copii. Dacă alegerea valorilor și principiilor este, în cazul fericit, democratică, în alegerea copilului,

părintele trebuie să-i ofere baza pentru aceasta, prin ideile, întrebările, răspunsurile și mai ales acțiunile sale.

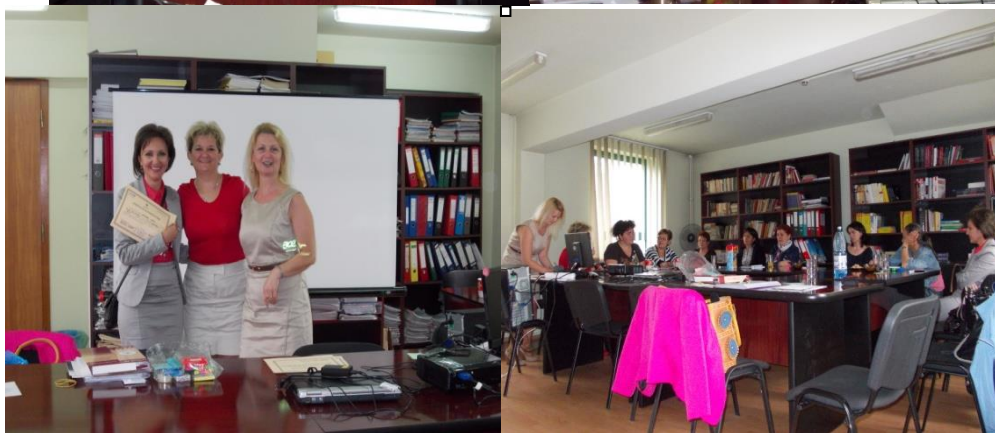
Viitorul copilului stă ascuns în primii trei ani de viață; ceea ce învață în această perioadă este esențial pentru viitorul său. Părinții trebuie să vină mereu în întâmpinarea nevoilor de dezvoltare ale copilului, trebuie să-i permită copilului să ceară ceea ce are nevoie pentru ca acesta să primească încredere în el însuși, în oameni și în viață. Părinții au puterea să crească sau să limiteze, prin tot ceea ce fac, potențialul copilului.

Nu există o rețetă specială pentru a fi un bun părinte. Totuși există anumite calități esențiale și indispensabile pentru părinte:

- Un bun părinte știe să se facă dispensabil pentru copil
- Un bun părinte găsește timp pentru distracție
- Un bun părinte știe cum și când să spună NU
- Un bun părinte este un model pentru copil
- Un bun părinte dă dovadă de o dragoste necondiționată față de copilul său
- Un bun părinte acceptă copilul exact așa cum este el
- Un bun părinte își iubește copilul pentru ceea ce este și nu pentru ceea ce face

Cele mai bune rezultate în educația copiilor le obțin părinții care sunt optimiști în relația cu copiii lor iar educația copiilor rămâne, indubitabil, cea mai profitabilă investiție (în timp, atenție, înțelegere, dragoste) pe care o pot face părinții pentru ei.

Curs de educatie parentala la Bistrița



Bibliografie:

- Cojocaru Ș., Cojocaru D., (2011) *Educația parentală în România, Buzău, Alpha MDN*
- Edwards, C., Sheridan, S., Knoche, L. (2008). *Parent Engagement and School Readiness: Parent- Child Relationship in Early Learning. Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools*

Link-uri: www.educatieparentala.ro - <http://www.parinteconstient.ro/aletha-solter>

PARTICULARITĂȚILE INSTRUIRII COPIILOR ÎN LUPTELE GRECO ROMANE

Prof. Lupu Cornel Ilie
Clubul Sportiv Școlar, RM. Vâlcea

Pe plan internațional specialiștii domeniului se preocupă permanent pentru formarea performanței, emițând o serie de opinii privind vârsta de selecție optimă practicării luptelor precum și în privința modului cum debutează pregătirea la lupte.

Apar în timp diverse opinii precum sunt:

- formarea, învățarea tehnicii, învățarea prizelor în mod detaliat și dezvoltarea până la perfecțiune a acestora;
- învățarea unei vaste materii în raport cu facultățile receptive ale luptătorilor începători, acumularea unor cunoștințe prin repetiție;
- foarte mulți specialiști au formulat răspunsuri concrete însoțite de realizări practice privind posibilitățile reale ale copiilor de a practica luptele;

Raiko Petrov (Bulgaria) afirma: „Cercetările științifice moderne și practica dovedesc că luptele constituie un suport perfect accesibil copiilor- ele exercită o influență pozitivă de neînlocuit vizând dezvoltarea fizică și psihică. Luptele corespund aspirațiilor naturale ale tinerilor pentru forță, virilitate, frumusețe. E puțin probabil că sunt oameni care nu au luptat în timpul copilăriei lor.

J. Bonnicel (Franta) afirma: „ Dintre toate sporturile, luptele par a fi cele mai naturale și mai apropiate de temperamentul copiilor,„

Privind conținutul instruirii putem reține unele idei exprimate și verificate în practică de către specialiștii domeniului. Se recomandă ca startul procesului de învățare să se facă printr-o preucenicie care va cuprinde:

- studiul măiestriei deplasărilor;
- fixările la sol;
- realizarea elementelor specifice (prize, orientare etc.);

În această preucenicie un loc important este rezervat execuțiilor speciale pregătitoare pentru luptă. În activitatea cu copii se apreciază că nu trebuie atinse performanțe record, primul obiectiv al antrenamentelor fiind acela de a instala fundamentele performanțelor multiforme (a tuturor factorilor antrenamentului prin componentele lor).

Specializarea completă se realizează la 15-16 ani, la limita de 16 ani tehnica fundamentală (de bază) trebuind să fie deja însușită . Începând cu vârsta de 17 ani, antrenamentul specific luptătorului competitiv trece pe primul plan. Urmează perfecționarea și automatizarea procedeelelor individuale (care sunt deja cunoscute) a tehnicii și tacticii specifice precum și aplicarea lor în competiție.

Dacă avem în vedere scopul final al acțiunilor tehnico-tactice, acela de a orienta către saltea cei doi umeri ai adversarului și de a se regăsi în final deasupra lui, desprindem cât de important este ca fiecare luptător să înțeleagă și să simtă propriul echilibru dar și echilibrul grupului format din cei doi opozanți după ce au realizat o apucare reciprocă.

Acest lucru trebuie să constituie temeiul pregătirii în toate etapele sale, începând cu stadiul de începător continuând cu cel de avansat și terminând cu înalta performanță.

Privind metodică instruirii copiilor în țara noastră se apreciază că vârsta optimă de selecție și începerea pregătirii copiilor este de 10-12 ani. În multe cazuri selecția și pregătirea începe mai târziu, fapt care determină nerealizarea unui număr corespunzător de concursuri proprii categoriei de vârstă.

Particularitățile psihomotrice și fiziologice ale copiilor de 10-12 ani (pe de o parte) precum și noutatea activității specifice (pe de altă parte) conduc către recomandarea ca instruirea copiilor după selecția inițială să înceapă cu o inițiere într-o arie largă de mișcări specifice ambelor stiluri de luptă.

Bibliografie:

- CIȘMAȘ, G., *Lupte greco-romane*, Editura Sport-Turism, București, 1987;
CIȘMAȘ, G., *Tehnica luptelor greco-romane*, Editura Sport-Turism, București, 1988;
LOUIS, B., *Antrenamentul total. Lupte*, București, CNEFS, 1973;
VASCUL, P.I., CORNEANU, I., *Lupte greco-romane*, Editura Stadion, București, 1977;
"Regulamentul internațional de lupte", UWW – RFL, București;
"Sistemul de norme și cerințe la lupte greco-romane și libere", București, CNEFS – FRL; - WWW.FRL.RO

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ

*Profesor consilier școlar Lupu Daniela
Școala Gimnazială „Anton Pann” Rm. Vâlcea*

Este important să abordăm noțiunea de emoție pentru început, iar apoi să realizăm legătura cu inteligența, empatia și capacitatea empatică a unei persoane. În materialul ce urmează vom dezvolta aspecte teoretice privind inteligența emoțională, deoarece este un concept inserat în România de puțin timp, iar aplicabilitatea acestuia în sistemul de învățământ este util având în vedere dificultățile cu care ne confruntăm.

În *psihologie* emoția este definită ca o modalitate de percepție a elementelor și relațiilor dintre realitate și imaginație, exprimată fizic prin intermediul unor funcții fiziologice, ca expresia facială sau ritmul cardiac și ducând până la reacții de conduită precum agresivitatea sau plânsul.

Procese emotionale se dezvoltă și în legătură cu amintiri sau circumstanțe imaginare.

Fiziologic vorbind, emoțiile controlează răspunsurile la anumite situații, incluzând expresia facială, tonul vocal dar și sistemul endocrin, pentru a pregăti organismul pentru anumite urmări.

Inteligența emoțională înseamnă folosirea inteligentă a emoțiilor în viața personală și profesională.

Conceptul de inteligență emoțională a fost formulat pentru prima dată într-o teză de doctorat, în S.U.A. (1990). Autorul, Wayne Leon Payne, definește inteligența emoțională ca fiind o abilitate ce implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință.

Daniel Goleman, cercetător în științele comportamentale, a preluat acest concept alături de teza pe care o promovează: "IQ-ul nu garantează succesul în viață". În 1995 acest cercetător a publicat o carte ce a provocat o adevărată revoluție, numită „Inteligența Emoțională”. Acest cercetător definește în cartea sa inteligența emoțională ca fiind abilitatea unei persoane de a înțelege și a-și gestiona eficient emoțiile sale, de a înțelege și a se descurca cu emoțiile celor din jur în scopul creării unor relații adecvate cu ceilalți și a creării unui echilibru emoțional atât intrapersonal cât și interpersonal.

Inteligența emoțională presupune cinci abilități importante.

1. Cunoașterea emoțiilor personale

Cunoașterea emoțiilor personale presupune identificarea și exprimarea lor coerentă, într-un context dat. În orice relație exprimăm informații, sentimente, fapte, amintiri, uneori însă, ne este greu să exprimăm clar ceea ce vrem să spunem sau simțim - nu suntem coerenți, iar alteori ne este greu să înțelegem ceea ce ni se spune - intenția care se ascunde în spatele cuvintelor.

Aceste situații sunt generatoare de conflicte intrapersonale și interpersonale. Pentru a le evita este important să putem codifica și decodifica mesajele transmise, la nivelul verbal sau non-verbal, astfel încât să transmitem și să înțelegem corect sensul mesajelor. Este adevărat faptul că din cauza mentalităților care sunt transferate de la o generație la alta, nu suntem obișnuiți să comunicăm ceea ce ne deranjează, pentru că acest aspect „deranjează”, nu suntem obișnuiți să acceptăm realitatea, că anumite comportamente declanșează reacții și cogniții negative pe care trebuie să ni le asumăm.

2. Gestionarea emoțiilor

Gestionarea emoțiilor se referă la capacitatea noastră de a alege modalitatea prin care ne vom exprima într-o anumită situație. Pentru a ne gestiona emoțiile este important să ținem cont de: Ce exprimăm? ; Cum exprimăm? ; Când exprimăm? ; Unde exprimăm? ; Cui exprimăm?

3. Direcționarea emoțiilor către scop

Scopul este criteriul după care ne gestionăm emoțiile. Astfel poți fi capabil să te concentrezi pe sarcină și să îți menții atenția asupra ei; să fii mai puțin impulsiv, să obții un autocontrol mai bun. Este important să ținem cont de ceea ce vrem să facem sau să obținem, în mod concret:

_ durată în timp - când vrem să atingem scopul;

_ participanți - de cine avem nevoie;

_ strategie - ce pași trebuie urmași;

_ resurse - de ce avem nevoie.

4. Empatia

Este capacitatea de a intui sau de a recunoaște emoțiile celorlalți. Empatia nu înseamnă să trăim emoțiile altor persoane, ci să le înțelegem pornind de la experiențele noastre.

5. Capacitatea de a construi relații interpersonale pozitive

Capacitatea de a construi relații interpersonale constă în dezvoltarea abilităților de a analiza și înțelege relațiile interpersonale, de a negocia neînțelegerile și de a rezolva conflictele, capacitatea de soluționare a problemelor din planul interpersonal; deschidere (spirit pozitiv) și ușurința în comunicare; să te implicii cu tact (delicat, atent, politicos); să fii prosocial și armonios în grup; să fii cooperant, participativ, servibil, de nădejde, îndatoritor; să fii democratic în raporturile oficiale, în modul de a-i trata pe ceilalți. Astfel, avem posibilitatea de a ne crea propriile relații folosind elementele menționate până acum: ne fixăm scopurile, ne canalizăm energia și emoțiile în funcție de scop (folosind empatia ca instrument), ne exprimăm și identificăm emoțiile într-un mod coerent. Vom fi conștienți de responsabilitatea noastră și a celorlalți în relațiile interpersonale. Acest lucru ne va ajuta să reducem conflictele și să comunicăm eficient.

Inteligența emoțională presupune a fi empatic, a avea capacitatea de detectare și interpretare corectă a reacțiilor emoționale.

Empatia este abilitatea de a simți sentimentele cuiva, de a vedea lumea prin ochii lui și de a comunica cu aceasta la același nivel. Empatie înseamnă a asculta și cu inima și implică experimentarea sentimentelor celorlalți păstrându-se distanța și identitatea fiecăruia.

O persoană empatică va răspunde corect la durerea sufletească a celui de alături fără a fi afectată sau deranjată de aceasta. Emoțiile celorlalte persoane sunt simțite și înțelese, dar nu se pierde abilitatea de a face distincția între sentimentele proprii și cele ale partenerului de conversație. Prin capacitatea empatică partenerul de conversație se simte înțeles, determinând o creștere a stimei de sine.

Ești empatic atunci când:

- _ reușești să rezonezi cu partenerul/partenerii de dialog, chiar dacă opiniile sunt diferite;
- _ reușești să găsești resurse în a asculta și alte păreri;
- _ nu emiți judecăți de valoare în necunoștință de cauză;
- _ îți susții ideile, opiniile argumentat;
- _ respecti și punctul de vedere al celuilalt;
- _ ești deschis spre a te transpune în locul celuilalt.

Folosindu-ne de simțuri, ascultându-ne spiritul de observație, vom reuși să pătrundem dincolo de măștile abordate de către unii parteneri de dialog, citim ceea ce se ascunde în spatele acestor măști. Aceasta înseamnă să fim atenți la: limbajul trupului, tonul și inflexiunile vocale abordate de ceilalți, alegerea cuvintelor folosite de către ceilalți, entuziasmul sau dimpotrivă timiditatea, reținerea, ori " furia " cu care ceilalți înțeleg a aborda un subiect.

ANTRENAMENTUL EMOȚIILOR POATE CUPRINDE URMĂTORII PAȘI:

- _ conștientizarea emoțiilor;
- _ recunoașterea momentelor emoționale ca ocazii pentru adâncirea relațiilor și pentru învățare;
- _ ascultarea empatică și validarea sentimentelor celuilalt;
- _ stabilirea de limite pentru rezolvarea problemelor și respectarea acestora.

REGULI SIMPLE PENTRU O BUNĂ GESTIONARE A EMOȚIILOR

- _ Ai răbdare cu tine, dar și cu cei de lângă tine.
- _ Fii sincer.
- _ Evită critica excesivă, comentariile umilitoare, ironia.
- _ Evită calificativele negative.
- _ Bucură-te și de micile succese.
- _ Conștientizează nevoile tale și ale celorlalți
- _ Identifică ceea ce îți place și ceea ce nu îți place.
- _ Alege ceea ce te avantajează.
- _ Respectă dorințele tale, dar și pe ale celorlalți.
- _ Adoptă o atitudine pozitivă.

Cel care își gestionează bine emoțiile:

- _ se descurcă mai bine în societate, are mai mulți prieteni;
- _ învață mai bine;
- _ tratează mai bine stările sufletești negative;
- _ are mai puține probleme comportamentale;
- _ suportă mai bine conflictele celor din jur;
- _ are încredere în propriile emoții și în sine.

Antrenamentul emoțiilor poate fi realizat de fiecare dintre noi. Întrebarea care urmează în mod firesc este ce alți factori sunt relevanți în împlinirea personală și profesională. Această întrebare i-a îndreptat pe cercetători către studiul amănunțit asupra vieții emoționale a individului pentru a stabili dacă există abilități emoționale care facilitează drumul unora și deficiențe la nivel emoțional care ar putea îngreuna reușita altora în viață. Există persoane care nu se pot integra într-un grup, nu pot susține conversații, aceste persoane nu recunosc semnalele pe care ceilalți le transmit, nu se pot racorda la dispoziția generală, orice ar face pare ciudat și nelalocul lui. Aceste exemple evidențiază importanța emoțiilor, a gestionării lor în vederea unei vieți mai bune.

Bibliografie:

1. Daniel Goleman, "Inteligența emoțională", Editura Curtea Veche, 2007.
2. Daniel Goleman, Boyatzis R., McKee A., Primal Leadership
3. <http://www.scribd.com/doc/7528624/Daniel-Goleman-Inteligența-Emoțională>
4. <http://www.psihodiagnostic.ro/lucrari-psihomeil-i/51/inteligența-emoțională.html>
5. <http://www.benessere.ro/Psiho/529/Inteligența-emoțională.html>

EDUCAȚIA ELEVILOR

*Prof. Mărcine Maria Mihaela
Școala Gimnazială nr.5, Rm. Vâlcea, Jud. Vâlcea*

Educația reprezintă ansamblul de metode și de măsuri aplicate sistematic cu scopul formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale, fizice ale copiilor, ale tineretului, ale oamenilor sau ale colectivităților umane. Educația are sarcina de a pregăti omul ca element activ al vieții sociale. Educația este considerată drept unul dintre factorii care contribuie la egalizarea șanselor de reușită în viața socială, în profesie, în cadrul societății bazate pe economia de piață și pe stratificare socială. Metodele educaționale includ povestirea, discuția, predarea, instruirea și cercetarea directă. Educația se desfășoară frecvent sub îndrumarea educatorilor, dar și elevii se pot educa pe ei înșiși. Educația poate avea loc în mod formal sau informal și orice experiență care are un efect formativ asupra felului în care gândiți, simțiți sau acționați poate fi considerată educațională. Prin educație se urmărește formarea unei personalități în concordanță cu cerințele obiective ale societății, dar și ale individului. Ca orice fenomen social, educația are în mod implicit și un caracter istoric. Ea a apărut odată cu societatea, evoluează și se schimbă în funcție de transformările ce se produc în cadrul societății. În trecut, educația se referea doar la o etapă din viața omului, fapt datorat ritmului lent de dezvoltare a societății. Dar, chiar și în aceste condiții, marile personalități ale omenirii, au insistat pe ideea ca educația trebuie să se exercite asupra individului, pe tot parcursul vieții sale. Seneca de exemplu, considera ca și "bătrânii trebuie să învețe", Comenius susține că "pentru fiecare om viața este o școală, de la leagăn până la mormânt", iar Nicolae Iorga precizează că "învățat este omul care se învață neconștient pe dansul și învață neconștient pe alții". Deci, educația permanentă devine o necesitate a societății contemporane. 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 transformare 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 criteriile unitare, 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:

Ausubel, D., Robinson, F., *Învățarea școlară. O introducere în psihologia pedagogică*, EDP, 1981.

Bruner, I., *Pentru o teorie a instruirii*, București, E.D.P., 1970.

Cerghit, I., *Metode de învățământ*, București, E.D.P., 1980.

Dancsuly, A., Ionesou, M., Radu, I., Salade, D., *Pedagogie*, București, E.D.P., 1979

BINOMUL EDUCAȚIONAL: DASCĂL – ELEV

Prof. Mihaela Nălbitoru-Mărăcine

Prof. înv. primar Mihai Daniela

Școala Gimnazială Nr. 5, Râmnicu-Vâlcea

Un înțelept spunea odinioară că „sufletul omului, ca o floare, absoarbe razele soarelui și este în permanență însetat de ele, de lumină; el se vestejește și se închircește când răul întunecă această lumină”. Și cine poate, oare, să fie *grădinarul sufletelor umane*? Cine altul decât omul de la catedră, acea călăuză a celor mai curate, mai pline de energie și de căldură – sufletele copiilor.

Dascălul este acea persoană sub ochii căreia cresc și se formează oamenii de mâine în acea grădină minunată pentru unii, numită *școală*.

Deosebit de sugestivă este afirmația lui Nicolae Iorga care considera despre carte că „se adresează deopotrivă minții și inimii”.

Experiența îndelungată a școlii arată că elevii învață și se formează așa cum sunt călăuziți de dascăl. Tehnologizarea excesivă a procesului educațional și tratarea simplificatoare a măiestriei pedagogice, înțeleasă doar ca un fel de „*inginerie didactică*” pot duce la un efect de îndepărtare de particularitățile personale ale copilului, ca ființă umană. Este cunoscut faptul că, în materie de educație, contează foarte mult *cine este cel care educă și cum educă*.

Personalitatea elevului este educată de personalitatea profesorului, spiritualitatea unuia se hrănește din spiritualitatea celuilalt. Dialogul interacțional pedagogic trebuie să asigure nu numai dimensiunea informațional – operațională, a transmiterii de cunoștințe, ci și dimensiunea umană, psiho-socială a coevoluției partenerilor de interacțiune: *profesorul și elevul*, cei care conturează *binomul educațional*.

Personalitatea didactică este expresia legăturii dintre un quantum de însușiri psiho-indivuale și cerințele de rol specifice profesiei de dascăl. În componența ei intră mai multe variabile: pregătirea de specialitate, structurile filosofice, etice, estetice, cultural, ca indicatori ai măsurii în care educatorul este format ca om; aspectul mimicii, al gesturilor și al acțiunilor fizice, a modurilor de comunicare verbală și nonverbal prin care interacționează cu elevul. Importanța aptitudinii pedagogice rezidă din faptul că educatorul este o personalitate care formează o altă personalitate. Din acest punct de vedere, procesele și însușirile sale psihice suportă un proces de specializare și vocaționalizare pe direcția cerințelor statului și rolului de personalitate didactică.

Percepția, limbajul, inteligența, atenția, motivația, atitudinile și abilitățile sale se structurează și se orientează în sens pedagogic, mediind realizarea conduitei de instruire și educare: transmiterea de cunoștințe, formularea unor instrucțiuni și indicații, punerea de întrebări, răspunsuri la întrebări, aprobări și dezaprobări, stimulare și încurajare, organizarea activității de învățare a elevilor, controlul, corecția și evaluarea conduitei de învățare și a competențelor formate.

Consider că eficiența nu are o unitate de măsură clară. Într-adevăr, sunt anumite criterii în funcție de care am putea eticheta un dascăl. De exemplu, eficiența unui dascăl ar putea consta în rezultatele obținute de elevii săi. Desigur că nu avem în vedere aici numai rezultatele strălucitoare, deoarece nu sunt în școală numai elevi excepționali. Așa cum nu există pădure fără uscături, așa nu există nici școală fără elevi medii sau slabi. Mă gândesc că efortul omului de la catedră s-ar putea observa clar în momentul în care acesta a reuși să producă o mișcare ascendentă în ceea ce privește rezultatele tuturor elevilor. Ce ar însemna acest lucru? Elevul slab să devină mediu, cel mediu să devină bun, iar cel bun să ajungă foarte bun. Acest deziderat ar ilustra faptul că elevii sunt tratați la fel, în sensul că li se acordă aceeași atenție tuturor, astfel încât să fie capabili a realiza acest salt. În felul acesta, toți elevii s-ar simți încurajați și nu marginalizați. Saltul realizat de fiecare ar constitui un imbold care să-i determine a urca pe scara valorică.

Întorcându-ne atenția la „unitatea de măsură” a eficienței unui profesor, am fi tentați să credem că rezultatele școlare ar putea fi „soluția” pentru dilema noastră. Dar, oare, nu ne grăbim dacă afirmăm că numai „rezultatele școlare” indică dacă un dascăl este eficient sau nu?

Se știe că educația nu înseamnă doar informare, ci și formare. Oare, un dascăl, ai cărui elevi au obținut rezultate bune, dar nu sunt formați pentru a depăși vicisitudinile acestei vieți, poate fi considerat eficient? Nu lucrăm în învățământ cu mașini pe care să le programăm după bunul plac să execute un anumit lucru. Noi, dascălii, ne adresăm atât minții, cât și sufletului elevului. Elevul vine la școală nu doar cu mintea, ci și cu inima sa, cu toată sensibilitatea sa. Poate c-ar fi bine dacă am putea găsi un mijloc prin care să-l conștientizăm că învățătura are un rol important în viața omului, fiind un factor care să-i asigure statutul său viitor în viață: să-l determinăm să învețe din plăcere, nu din obligație.

De asemenea, pentru a ne putea face ascultați, ar trebui să-i ascultăm și pe ei. În ce scop? Pentru a-i cunoaște. Numai cunoscând o anumită persoană, poți ști cum să te porți, cum să-l abordezi, ce metode să adopți pentru a scoate la iveală din el ceea ce este mai bun și pentru a prelucra uneori un „material” brut care așteaptă poate cu nerăbdare, dar timid, să fie șlefuit. În acest sens, un rol deosebit de important îl au metodele moderne de predare-învățare-evaluare.

Grupul reprezintă un număr de elevi care au percepția apartenenței la colectivitate, identitate colectivă, obiective comune și ierarhii concretizate. Scopul învățământului de azi și dintotdeauna constă în dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, a capacității de a gândi, pentru a rezolva probleme, a înțelege, a inova, a lua decizii și a comunica eficient. Pentru a atinge acest țel, școlile și clasele de elevi trebuie să ofere o atmosferă cât mai favorabilă dezvoltării gândirii, să încurajeze discutarea și exprimarea ideilor, convingerilor și rezolvarea de probleme. Școala devine astfel un centru de stimulare a gândirii și învățării, în care informația constituie catalizatorul gândirii în primul rând și nu punctul final al acesteia.

Vigotski este de părere că rezultatul dialogului dintre oameni favorizează gândirea de nivel superior. „Împreună, indivizii generează și discută idei, ajungând la o gândire care depășește posibilitățile unui singur individ. Împreună, ei exprimă diferite puncte de vedere, ajung sau nu la un acord, identifică și rezolvă discrepanțele și cântăresc alternativele”.

Dezvoltarea gândirii, în toate formele ei, este favorizată de integrarea metodelor de învățare în grup / colaborare / cooperare în demersul didactic. Modul de formulare diferă de la un autor la altul dar în esență definirea activității de învățare prin metoda învățării în grup are aceleași caracteristici definitorii. Învățarea prin colaborare are loc atunci când elevii lucrează împreună, uneori în perechi sau grupuri mici, pentru realizarea unui obiectiv comun: rezolvarea unei probleme, explorarea unei teme, producerea/crearea unor idei și soluții noi într-o situație dată. Învățarea prin cooperare înseamnă a munci în colective fondate pe complementaritate și care *vizează* dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale.

Dintre metodele **activ-participative**, pot fi menționate următoarele:

Ciorchinele este o tehnică flexibilă care poate fi utilizată atât individual, cât și ca activitate de grup. Când se aplică individual, tema pusă în discuție trebuie să fie familiară elevilor, întrucât ei nu mai pot culege informații și afla idei de la colegi. În acest caz, utilizarea „ciorchinului” poate reprezenta o pauză în brainstorming-ul de grup, dând posibilitatea elevilor să gândească în mod independent. Folosită în grup, tehnica „ciorchinului” dă posibilitatea elevilor să ia cunoștință de ideile altora, de legăturile și asociațiile dintre acestea. Etapele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. Rezultatele grupurilor se comunică profesorului care le notează la tablă într-un „ciorchine” fără a le comenta sau judeca. În etapa finală a lecției, „ciorchinele” poate fi reorganizat, utilizându-se anumite concepte.

Metoda cadranelor este o modalitate de rezumare și sintetizare a unui conținut informațional prin participarea și implicarea elevilor în înțelegerea lui adecvată. Această metodă poate fi folosită în etapa de reflecție.

Metoda cadranelor presupune trasarea a două axe perpendiculare, operațiune în urma căreia rezultă patru cadrane.

Elevii audiază o prelegere, o povestire sau citesc un text, apoi sunt solicitați să noteze anumite aspecte, de exemplu:

- în cadranul I: sunete auzite în prezentarea povestiri sau descrise de ideile textului;
- în cadranul II: sentimente generate de povestire / text
- în cadranul III: stabilirea unei legături între conținutul povestirii / textului pe de o parte și cunoștințele și experiența lor de viață pe de altă parte;

- în cadranul IV : morala, învățătura, mesajul transmis de conținutul de idei prezentat;

Problematizarea este o metodă didactică ce constă din punerea în fața elevului a unor dificultăți create în mod deliberat, în depășirea cărora, prin efort propriu, elevul învață ceva nou. (C. Moise în Cucoș 2005, 159). Școala românească a fost dintotdeauna axată pe transmiterea de cunoștințe de la profesor către elev. Esența acestei metode constă în crearea, pe parcursul învățării, a unor „situații-problemă” și rezolvarea acestora de către elevi, pornind de la cunoștințe anterior însușite. Noile cunoștințe nu mai sunt astfel „predate” elevilor gata elaborate ci sunt obținute prin efort propriu. O „situație-problemă” desemnează o situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități: experiența anterioară (cognitiv-emoțională) și elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul cu care se confruntă subiectul. (Cucoș 2002, 296)

Metoda Brainstorming este una din cele mai răspândite metode în formarea elevilor în educație, în stimularea creativității, în domeniul afacerilor, al publicității, etc.

Etimologic, brainstorming provine din engleză, din cuvintele „brain”= creier și „storm”= furtună, plus desinența „-ing” specifică limbii engleze, ceea ce înseamnă „furtună în creier”- efervescență, o stare de intensă activitate imaginativă, un asalt de idei. Este „ metoda inteligenței în asalt”.

Un principiu al brainstormingului este: cantitatea generează calitatea. Conform acestui principiu, pentru a ajunge la idei viabile și inedite este necesară o productivitate creativă cât mai mare. (Osborne, 1959). Prin folosirea acestei metode se provoacă și se solicită participarea activă a elevilor, se dezvoltă capacitatea de a trăi anumite situații, de a le analiza, de a lua decizii în ceea ce privește alegerea soluțiilor optime și se exersează atitudinea creativă și exprimarea personalității.

De asemenea, utilizarea brainstormingului optimizează dezvoltarea relațiilor interpersonale – constatăm că persoanele din jur pot fi bune, valoroase, importante. Identificarea soluțiilor pentru o problemă dată este un alt obiectiv al brainstormingului.

Explozia stelară (Starbursting) este o metodă de dezvoltare a creativității similară brainstormingului. Explozia stelară este o metodă de stimulare a creativității, o modalitate de relaxare a copiilor și se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de probleme și noi descoperiri. Starbursting(eng.”star”=stea; “burst”=a exploda), similară brainstormingului, începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, cu întrebări, asemenea exploziei stelare.

În centrul stelei se va trece problema ce urmează a fi dezbătută. Se trece pe o foaie de hârtie sarcina propusă și se înșiră în jurul ei cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Aceste întrebări pot genera altele la rândul lor, care cer o mai mare concentrare. Se lucrează în grupuri. Membrii grupurilor alcătuiesc o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse. Se apreciază munca în echipă și elaborarea celor mai interesante idei.

Așadar, rolul metodelor activ-participative este deosebit de relevant în procesul instructiv-educativ, transformându-l pe elev dintr-un receptor pasiv într-unul activ, implicat, capabil care să treacă de la „a ști” la „a fi” sau „a deveni”.

Câte pietre care nu aveau nicio formă la început nu au fost modelate până când sculptorul a obținut chiar capodopere?!... De ce să nu fim optimiști? Mai există și minuni Este posibil ca încrederea arătată cuiva, îndrumarea continuă coroborate cu munca lui să conducă la rezultate spectaculoase. Răbdarea și perseverența noastră îi mobilizează pe elevi să ne urmărească și să se pregătească temeinic. Se încearcă dezvoltarea cât mai armonioasă a „micului înotător în ale vieții valuri”. Cu siguranță că elevul are nevoie de lumină pentru a urma calea corectă în viață. Așadar, ar trebui să-i atenționăm că uneori „căldura banului”, care-i atrage grozav de mult, nu le mângâie sufletul, ci le poate provoca răni usturătoare, fără leac. Să discernem între ceea ce este bine și ceea ce este rău, să distingem esența din spatele unor aparențe poleite, dar otrăvitoare. Totul se poate pierde într-o clipă. Minte și sufletul rămân ale noastre, însă, și conturează stima de sine a fiecărei ființe...

Consider că un dascăl eficient este și acela care-i conturează elevului un sistem clar de valori care să-i ghideze toată viața și să-l mențină „vertical” în societate. Specialiștii au conturat patru tipuri de profesori care au, ca orice om, atât calități, cât și slăbiciuni: activ, reflexiv, teoretician și pragmatic. Este posibil să nu ne încadrăm doar într-unul dintre aceste tipare. Am putea fi puțin din fiecare...

Există într-adevăr mai multe perspective din care am putea privi „eficiența”, există chiar competențe clar stabilite de specialiști. Oare aceste competențe ar putea fi „medicamentele” prescrise de un specialist? Oare aceasta este rețeta pe care trebuie s-o urmăm? Rămân totuși necunoscutele: elevii, mediul în care lucrăm, situațiile neașteptate, copiii-problemă. Însăși viața a rămas o enigmă, dar, totuși, încercăm să facem față noului, să fim eficienți. La fel este și în cadrul instituției de învățământ. Să ne adaptăm situației și să nu rămânem cu sentimentul că nu am fi făcut tot ce ne stătea în putință pentru „a hrăni” tinerele vlăstare.

Închei cu un proverb japonez care mi-a atras atenția: „O zi cu un învățător bun face mai mult decât o mie de zile de studiu sârguincios”.

ROLUL PROFESORULUI ÎN CONSILIEREA ELEVILOR PRIVIND CARIERA LOR VIITOARE

*Prof. Marinescu Andreea Lăcrămioara
C.N.I., Matei Basarab,, Rm.Vâlcea, Jud.Vâlcea*

Insertia profesională poate fi definită ca un proces formal, planificat să introducă, să orienteze, să inițieze debutanții în noua meserie în scopul de a ridica, pe cât posibil, gradul de satisfacere și motivare profesională și a măririi randamentului profesional. Este un proces prin care noii angajați devin conștienți de diversele fațete ale noii funcții și asupra implicațiilor care apar din acestea. Drumul pe care tânărul debutant îl parcurge în căutare identității sale profesionale este sinuos, cu suișuri și coborâșuri, cu mici victorii obținute asupra sa și asupra altora, cu unele obstacole care par de netrecut, pentru moment. La începutul carierei sale stagiarul lasă în urma sa sentimentul unei stări de bine, obținut în timpul formării inițiale, având în față un drum plin de noutăți, de capcane și de împliniri profesionale. Este momentul în care este stăpânit de o stare de neliniște datorată necesității de a transmite și altora din ceea ce a acumulat el pe băncile școlii. Fostul învățăcel se află în fața celor pe care trebuie să îi formeze el. Încă nu știe dacă trebuie să fie mai mult sau mai puțin maleabil în relația cu elevii, încă nu știe cum să își trateze actualii colegi, respect, camaraderie sau servitute, încă nu știe dacă ceea ce știe, acumulând în timpul propriei formări, este suficient sau inutil, deoarece realitatea pe care este nevoit să o confrunte este cu totul alta decât cea conturată în visele sale profane. Instabilitatea emoțională și confuzia care pun stăpânire pe tânărul profesor apar datorită unei insuficiente legături între formarea inițială și realitatea vieții școlare și faptului că reprezentările inițiale în ceea ce privește meseria de dascăl și motivația tânărului nu sunt raportate la misiunea socială, transformându-l pe debutant într-un agent al instituției și nu într-un bun practician. Dincolo de șocul realității, tânărul debutant se află în plin proces al tranziției de la etapa formării inițiale la formarea continuă, pe tot parcursul vieții. Acest proces poartă denumirea de insertie profesională. Tânărul înțelege că meseria de profesor este o muncă a conflictelor profesionale, sociale și morale. Pentru a se proteja, stagiarul are tendința de a se conforma cerințelor. Este însă greu de crezut că această conformare ar duce la dezvoltarea personalității sale profesionale. Pentru aceasta este nevoie de autonomie și de creativitate, de gustul pentru a risca, de a încerca și a reuși! Din punct de vedere social, tânărul debutant este marcat, etapa insertiei profesionale este momentul trecerii de la stadiu de obiect la cel de subiect, conștientizând situațiile în care este implicat, capabil de a reflecta și de a emite decizii în ceea ce privește munca la catedră, relațiile cu membrii colectivului profesoral și cu elevii, este momentul îmbunătățirii propriilor acțiuni, este momentul dezvoltării. Personalitatea profesorului se conturează într-un context socio-cultural și istoric aflat în plin proces transformativ, care influențează în mod pozitiv, contribuind la dezvoltarea acesteia sau acționează în mod negativ, perturbând, blocând chiar evoluția sa. De aceea se impune o evaluare atentă a momentului insertiei profesionale a tinerilor stagiari și crearea unui set de proiecte și programe menite să îl susțină în conturarea propriei identități profesionale, susținându-le debutul în carieră, programe ce pot fi demarate încă din etapa formării inițiale. Cultura organizațională este considerată ca fiind variabila descriptivă a școlii. Realizând o analiză asupra a ceea ce reprezintă ea la nivelul școlii se poate obține o imagine de ansamblu a instituției în sine și a vieții organizaționale derulate în interiorul său. Cultura influențează performanțele atinse prin intervenții la nivelul managementului: concepția asupra raportului centralizare/ descentralizare, toleranța, derularea procesului decizional și gradul implicării personalului didactic în trasarea unor linii strategice de dezvoltare, modul de apreciere și recompensare a membrilor organizației școlare. O cultură organizațională puternică este acceptată în mare măsură de membri organizației, se afirmă prin flexibilitatea și verticalitatea ei, dobândind recunoaștere la nivelul altor organizații din mediul extern. Indiferent de grupul de apartenență, indiferent cărei subculturi ar face parte, la un moment dat se remarcă faptul că profesorii se aliază în cadrul a două mari subculturi care urmăresc susținerea sau nu a noului venit în instituție: subcultura pro- și contra tinerilor profesori debutanți. Debutanții în învățământul preuniversitar formează la rândul lor o categorie aparte, acolo unde își fac apariția încercând prin eforturi uneori proprii, alteori susținute de colegii de breaslă să își croiască un drum prin „hățișul” meseriei. Cultura constituie mediul intern specific unei organizații în care sunt cuprinși indivizii și grupurile la care aderă aceștia. Este rodul propriei

istorii interne și a influențelor de mediu și sociale care au tangență cu instituția școlară și care adesea îi condiționează comportamentul și activitățile desfășurate. Ea reprezintă forța care orientează comportamentul în cadrul organizației, datorită sistemului valoric cultivat și a normelor. Tocmai forța acestei culturi ar trebui să fie simțită de către debutanți de la primul impact cu instituția școlară. Uneori, însă, primează responsabilitățile strict profesionale, responsabilități pe care au grijă să fie duse la bun sfârșit atât reprezentanții conducerii instituției cât și colegii. Profesorii se preocupă de activitatea didactică, adesea nemaexistând timp sau resurse fizice și psihice pentru a participa și a se bucura de evenimentele mărunte sau importante care se desfășoară la nivelul școlii. Debutanții sunt preocupați de aspectul profesional al meseriei încât nu mai au timp să observe detaliile unei vieți active a școlii, nu mai simt pulsul activităților specifice culturii școlii. Motivul acestei absențe s-ar datora, în parte, formării inițiale preponderent teoretice, moment al pregătirii viitorului profesor care nu îl inițiază și în tainele obiceiurilor, tradițiilor, cutumelor școlii. Studenții nu iau contact în mod direct cu aspectele semnificative ale culturii școlii românești deoarece momentele de practică sunt extrem de reduse, tinerii neavând timp să capete experiență în acest sens. Este momentul descoperirii, uneori cu surprindere, că școala este vie!! Școala este populată, că sunt, dincolo de elevii cărora au fost învățați ce anume trebuie să le predea și oameni, colegii care îi întâmpină zilnic fie cu zâmbetul pe buze, fie cu propriile lor probleme. Școala are o multitudine de elemente care îi conferă un specific aparte. Adesea, acest specific apare într-o lumină difuză, tinerii profesori nereușind să înțeleagă „legile nescrise” ale școlii în care funcționează alături de alți colegi. Acum este momentul deciziei, așa spune, este momentul convingerii sau nu a debutanților. Acum este momentul în care tinerii aleg să rămână, deoarece sunt motivați intrinsec, dar și extrinsec, de către colegii lor cu experiență sau aleg să plece din sistemul de învățământ. Acum este momentul în care profesorii aleg să rămână sau sunt determinați să plece de către o serie de factori, printre care și absența unei percepții corecte asupra culturii școlii, asupra acelei vieți pe care de fapt o trăiesc zilnic dar pe care nu au timp să o simtă dacă nu sunt ajutați... pentru că nu dispun de acea „experiență de viață organizațională” pe care nu au avut prilejul să o perceapă cătuși de puțin în timpul facultății.

Bibliografie:

1. Abercrombie, M. L. J. *Grupurile mici. Apud: Foss, B. M. (coord.). (1973). Orizonturi noi în psihologie. București: Editura Enciclopedică Română.*
2. Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur de l'enseignant. EPI., Paris.*
3. Adler, A. (1991). *Cunoașterea omului. Editura Științifică, București*

CLIMATUL EDUCATIV ȘI INFLUENȚA LUI ASUPRA FORMĂRII PERSONALITĂȚII COPILULUI

*Prof. înv. primar Mesea Monica
Școala Gimnazială “Șerban Vodă Cantacuzino” Călimănești*

Atmosfera caldă și de înțelegere în familie reconfortează și creează climatul necesar pentru munca intelectuală a școlarului. Lipsa de înțelegere, severitatea, exigența prea mare sau “dădăceala” au efecte dăunătoare asupra copilului care se află în tensiune nervoasă, mai ales în perioada testelor de evaluare sau spre sfârșitul semestrelor, când starea de oboseală începe să se instaleze.

Datoria părinților este de a-i ajuta: copiii pot și trebuie să învețe “cum” trebuie să-și pregătească lecțiile, cum să-și organizeze munca, timpul, viața.

Ca părinți iubitori putem face și greșeli în educarea copiilor, încât dorindu-le binele, să le facem rău. Unii părinți sunt prea grijulii, căutând să-i protejeze și să-i răsfete mereu. Trăind într-o astfel de atmosferă devin fricoși, lipsiți de inițiativă, sunt tot timpul “agățați de fusta mamei”; în același timp însă, devin mici tirani, devin pretențioși, neascultători, greu adaptabili la regulile vieții sociale, în afara casei, între colegi. Dacă părinții sunt foarte severi, cu o atitudine permanentă de duritate, copiii suferă. Ei sunt continuu lipsiți de duioșie, de afecțiune, trăiesc permanent cu teamă în suflet, stare care duce la apariția unor tulburări de dizarmonii ale dezvoltării sale psihice, ale personalității. Acești copii vor deveni la rândul lor plini de asprime față de cei din jur, iar relațiile lor sociale vor fi întotdeauna lipsite de afecțiune.

Unii părinți greșesc în educarea copiilor prin schimbarea frecventă a atitudinii: când sunt prea severi, când prea îngăduitori. Sunt mai rare familiile în care ambii părinți sunt în același timp fie prea aspri, fie prea blânzi. Adesea, tatăl și mama pot avea atitudini diferite față de copil: unul prea sever, altul protector, gata de a-l răsfăța și apăra față de excesele impuse de celălalt părinte.

Foarte frecvent, o astfel de situație este creată prin diferența de atitudine între părinți și bunici, aceștia din urmă protejând copilul față de cerințele disciplinare ale părinților. În aceste cazuri copiii sunt nelămuriți, nehotărâți cu privire la ce este bine și ce este rău, având o comportare neechilibrată și oscilantă, neputând înțelege ce atitudine să ia în diferite ocazii, în familie sau în relațiile cu străinii.

Lipsa de supraveghere, dezinteresul, indiferența față de ceea ce gândește copilul este o altă mare greșală educativă, care duce adesea la pierderea lui de sub control, acesta devenind un copil-problemă din punct de vedere social.

În familiile dezorganizate copiii suferă și prezintă tulburări nervoase, de somn, de poftă de mâncare, sunt triști, neliniștiți. Astfel de reacții au copiii în cazul când părinții se ceartă frecvent, nu se înțeleg, dar mai ales în cazul familiilor incomplete (prin deces, divorț, lipsa îndelungată a unuia dintre părinți).

Deosebite probleme se ridică în familiile reconstituite printr-o nouă căsătorie, între copilul din prima căsătorie și tatăl sau mama vitregă, între copiii proveniți din căsătoria anterioară a celor doi parteneri. Dacă nu dau dovadă de înțelegere, de afecțiune, dacă nu încearcă să și-i apropie, să-i privească apropiat, aceștia devin dezadaptați, triști, retrași sau încăpățânați, neascultători, ambele forme de reacție determinând scăderea randamentului școlar, obținerea de note slabe la învățătură.

Psihicul copilului este sensibil față de situațiile anormale care se petrec în familie. El simte cele mai mici schimbări de afecțiune față de el și între părinți, este puternic tulburat de certuri, neînțelegeri.

Pentru buna dezvoltare a copilului, pentru formarea unei personalități armonioase, căldura căminului părintesc, afecțiunea părinților, înțelegerea familială sunt esențiale. În creșterea, educarea și formarea acestuia este nevoie de mult tact, de o îmbinare corectă a înțelegerii și afecțiunii cu autoritatea părintească, astfel încât să lucreze disciplinat, dar cu plăcere, respectându-și și iubindu-și părinții. Dacă sunt neascultători sau greșesc uneori, să-i "pedepsim cu vorba", să le explicăm calm și cu fermitate ce au greșit, vorbindu-le ca unor "prieteni" care ne înțeleg și pe care-i iubim. Să nu insultăm, să nu lovim copilul care a greșit, el se va speria, nu ne va mai respecta, iar cu timpul se va obișnui cu bătaia, se va îndepărta sufletește de noi.

Atunci când copilul aduce note mari, să-l răsplătim cu multă afecțiune, bucurându-l cu laude, dar să nu condiționăm obținerea unor daruri, obiecte mult dorite, de rezultatele la învățătură și nici să nu exagerăm răsplata, acordându-le prea multă independență de la o vârstă mică. Vom obține în acest fel modificarea în rău a comportării copiilor, care devin neascultători, încăpățânați, nestăpâniți.

"Meseria" de părinte este grea. De aceea trebuie să fim buni părinți, plini de afecțiune, pentru ca grija și eforturile noastre să fie răsplătite prin dragostea și bunele rezultate ale copilului armonios dezvoltat psihic și afectiv. Adevărata căldură familială se întâlnește în familiile în care părinții sunt în bune relații, se preocupă suficient, cu dragoste, dar și cu autoritate părintească de copiii lor, pentru care sunt și trebuie să rămână modele vii, exemple demne de urmat.

O mare importanță are și nivelul de instruire, bagajul de cunoștințe al părinților, pentru buna educare și pentru a putea ajuta în pregătirea lecțiilor acasă.

Să avem grijă să nu rezolvăm noi, părinții, temele copilului, ci doar să-l ajutăm, să-l îndrumăm prin explicații cât mai corecte și clare. Părinții care rezolvă singuri problemele, desenează sau scriu, care practic îl înlocuiesc în muncă fac o mare greșală: copilul rămâne dependent, nu se obișnuiește să judece și să lucreze singur, devine comod, răsfățat și, cu vârsta, va deveni leneș.

Prin menținerea unor legături permanente, strânse cu școala, cu învățătorul, ca și prin urmărirea cu atenție discretă a prietenilor pe care le leagă în timpul liber, intervenind la timp, ferm, dar blând, pentru a-l feri de exemple și comportări rele, părinții pot avea mai multă siguranță în educarea copilului lor, în conturarea, formarea, dezvoltarea personalității acestuia.

ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

*Prof. logoped Mocanu Cornelia
CJRAE Vâlcea - Liceul „Preda Buzescu”, Berbești*

Jocul didactic este un mijloc de organizare a activităților de educarea limbajului care stimulează imaginația copiilor, asociațiile de idei și originalitatea. Prin intermediul acestuia, se exersează capacitatea de a

găsi o soluție originală unei situații posibile. Prin exersarea creării de povestiri se realizează trecerea de la o etapă de repetare stereotipă la crearea mai multor variante inedite pe aceeași temă.

„Copilul – spunea marele pedagog elvețian Ed. Claparede – este o ființă a cărei principală trebuință este jocul ... această trebuință spre joc este ceva esențial naturii sale. Trebuința de a se juca este tocmai ceea ce ne va permite să împăcăm școala cu viața, să procurăm copilului acele mobiluri de acțiune care se consideră de negăsit în sala de grupă”.

Jocurile didactice, organizate conform cerințelor psihologice învățării, devin o metodă activă și eficientă de instruire și educare. „Jocul este o asimilare a realului la activitatea proprie, oferindu-i acestei activități alimentația necesară și transformând realul în funcție de multiple trebuințe ale eului. Iată de ce, toate metodele active de educare a copiilor mici cer să li se furnizeze acestora un material ajutător pentru ca, jucându-se, ei să reușească să asimileze realitățile intelectuale care, fără aceasta, rămân exterioare inteligenței copilului” – J. Piaget.

O contribuție importantă la pregătirea copilului pentru școală și-o aduc jocurile didactice pentru dezvoltarea limbajului. Se știe că mediul familial exercită o influență cultural-educativă binefăcătoare asupra dezvoltării limbajului copilului și în mod deosebit, asupra dezvoltării limbajului acestuia. Cu toate acestea, realitatea confirmă că influențele exercitate de mediul familial sub acest aspect sunt încă deosebit de variate. În consecință, fie datorită acestor influențe, fie datorită unor întârzieri sau defecțiuni în vorbirea copiilor la intrarea lor în grădiniță, diferențele semnalate în dezvoltarea limbajului sau a vocabularului acestora sunt încă deosebit de sesizabile. Aceste diferențieri accentuate se mențin până la intrarea copilului în școală, mai ales pentru cei ce nu frecventează zilnic grădinița. Ori, între limbaj și gândire există o interdependență binecunoscută. Aceste diferențieri în domeniul dezvoltării limbajului situează copiii în poziții diferite, sub aspectele deosebit de complexe ale activităților instructiv-educative. Una dintre sarcinile majore ale grădiniței instructiv-educative o constituie omogenizarea relativă a dezvoltării limbajului copiilor, în așa fel încât la intrarea în școala primară, să posede noțiunile strict necesare însușirii cunoștințelor de bază prevăzute de programa școlară.

Dezvoltarea limbajului se realizează atât în activitățile specifice dezvoltării vorbirii, cât și în cadrul întregului program din grădiniță.

Procesul de influențare asupra dezvoltării limbajului copiilor începe la grupa mică ținându-se seama de caracterul concret al limbajului, dificultățile de pronunție, vocabularul redus și alte particularități psihice cum sunt: gândirea concretă, atenția instabilă, memoria individuală.

Dezvoltarea vorbirii copiilor se realizează în mod treptat, prin lărgirea relațiilor verbale cu cei din jur, în condițiile manifestării de către copii a curiozității de cunoaștere a obiectelor, a însușirilor acestora, pe de o parte și a atitudinii interogative referitoare la originea și cauza unor fenomene, pe de altă parte. În întregul proces de cultivare a limbajului, atât în activitățile specifice, cât și în toate celelalte împrejurări se urmărește:

- formarea deprinderilor de vorbire corectă (sub aspect fonetic, lexical, gramatical, coerentă și expresivă);
- îmbogățirea și activizarea limbajului și a gândirii, dezvoltarea limbajului monologat și dialogat, însușirea simbolurilor verbale cu caracter generalizator, în funcție de particularitățile de vârstă;
- formarea deprinderii de exprimare adecvată a gândurilor, ceea ce contribuie la pregătirea lor pentru activitatea instructiv-educativă din școală;
- trecerea treptată de la limbajul concret - situativ la limbajul contextual, pe măsură ce copilul depășește limitele experienței senzoriale, însușirea treptată a structurii gramaticale a limbii materne în practica vorbirii, îmbogățirea vocabularului în condițiile comunicării continue cu persoanele din jur;
- prevenirea și corectarea defectelor de pronunție, în cadrul muncii individuale, cu grupuri mici de copii, precum și în cadrul activității de dezvoltare a limbajului cu întreaga grupă de copii.

Cel mai eficient mijloc de realizare a acestor sarcini îl constituie jocul didactic. Jocurile didactice pot fi folosite atât pentru consolidarea și precizarea cunoștințelor, cât și pentru verificarea și sistematizarea lor, pentru deprinderea unei pronunții corecte, pentru îmbogățirea sau consolidarea vocabularului, pentru formarea vorbirii corecte și coerente.

Jocurile didactice destinate dezvoltării limbajului contribuie, în mare măsură, la dezvoltarea acuității auditive a auzului fonematic. Ele solicită perceperea corectă a sunetelor, descifrarea compoziției sonore sau semnalarea prezenței sau absenței unui anumit sunet într-un cuvânt. Asemenea sarcini pot fi îndeplinite prin jocurile: „Cine face?”, „Ce se aude?”, „De-a trenul”, „Repetă ce spune”, „Cu ce sunet începe?” etc. În astfel de

jocuri s-a introdus mai întâi sunetele a căror pronunție poate fi prelungită, cum este cazul vocalelor sau unele consoane ca: s, r, j, z, ș. Aceste sunete au fost introduse în exclamații ca: „Aaaa”, „Uuuu”, „Oooo” etc., fie prin onomatopee ca: sss, vâjjjj, bâzzzz, fâșșșș etc.

Dezvoltarea auzului fonematic este strâns legată, și de sarcina deosebit de importantă privind corectarea defectelor de vorbire, întrucât cauza principală a acestor defecte o constituie tocmai slaba dezvoltare a auzului fonematic. În acest sens, jocurile enumerate pot aduce o contribuție de seamă nu numai la perceperea clară și corectă a sunetelor corespunzătoare, ci și pentru corectarea pronunției defectuoasă acestora, solicitând copiilor audierea lor cu atenție și reproducerea lor corectă.

O altă sarcină pe care o îndeplinesc jocurile didactice destinate dezvoltării limbajului se referă la clarificarea și precizarea unor noțiuni, sarcină ce se realizează concomitent cu cele care se referă la îmbogățirea vocabularului și activizarea lui.⁶

Cum am mai spus, jocul antrenează intens copilul în stimularea și exercitarea vorbirii în direcția propusă, fără ca el să conștientizeze acest efort. Astfel prin intermediul jocului didactic se fixează și se activează vocabularul copiilor, se îmbogățeste pronunția, se formează noțiuni, se însușesc construcții gramaticale.

În scopul îmbogățirii vocabularului copiilor cu substantive proprii, care să denumească numele lor, al fraților, al părinților, al educatoarelor (la grupele mici și mijlocii), apoi la grupa mare, nume de localități importante din județ, din țară, ale unor forme de relief sau obiective socio-economice cunoscute de copii, numele țării, ale unor personalități istorice, se pot organiza și desfășura diverse jocuri didactice cum ar fi: „La cine s-a oprit jucăria?” (recunoașterea și denumirea membrilor grupei din care fac parte), „Familia mea” (numirea părinților, fraților, surorilor), „Unde s-a ascuns scrisoarea?” (denumirea corectă a adresei de acasă, de la grădiniță, a unor muzee, magazine, orașe etc).

Cele mai multe jocuri didactice sunt destinate îmbogățirii lexicului copiilor cu substantive comune ce denumesc: obiecte și fenomene percepute direct în natura înconjurătoare și în viața socială, nume de obiecte necesare în viață și activitatea lor, principalele încăperi cu obiectele necesare, părțile componente ale corpului, obiecte de igienă personală, îmbrăcăminte, încălțăminte, alimente, mijloace de locomoție, anotimpurile și fenomenele specifice lor, animale domestice și sălbatice, plante cunoscute și unele părți componente ale acestora, unele aspecte ale muncii, ale vieții sociale desfășurate de părinții lor.

La grupa mare se acordă prioritate cuvintelor care exprimă aspecte comportamentale, sări afective, relații sociale și noțiuni cu un grad mai mare de generalizare, trăsături de caracter, norme de comportare, sentimente etc.

De asemenea, la grupa mică se pot organiza jocuri didactice diverse prin care se urmărește:

- identificarea și denumirea obiectului de îmbrăcăminte, corespunzător acțiunii efectuate de educatoare (jocul „Cu ce se îmbracă păpușa?”),
- recunoașterea și denumirea corectă a părților corpului omenesc, executarea unor acțiuni specifice (jocul „Spune ce face păpușa?”),
- recunoașterea și denumirea unor obiecte de veselă, alegerea lor în raport de utilitate (jocul „Să servim musafirii”),
- recunoașterea și denumirea jucăriilor (jocul „Sacul lui Moș Crăciun”),
- denumirea unor profesii, materiale, unelte, produse ale muncii (jocul „Stop”),
- denumirea unor mijloace de transport și a mediului de deplasare (jocul „Cu ce plecăm în vacanță?”),
- denumirea unor fructe, legume, alimente (jocul „Ghicește ce a cumpărat vecina”),
- denumirea diferitelor animale, a hranei lor (jocul „Caută-ți hrana”).

Toata cunoștințele de limbă sunt date într-o organizare concentric – cantitativă, adăugându-se pe niveluri de vârstă, componente ale aceleiași probleme abordate la grupele următoare, se reiau și se aprofundează într-o prezentare concentric superioară, prin sporirea gradului de generalizare și abstractizare a cunoștințelor, fiecare parte de vorbire este reluată și însoțită de precizări și recomandări clare cu privire la cunoștințele și jocurile care se recomandă, pe grupe de vârstă.

Dar jocul didactic contribuie la îmbogățirea lexicului copiilor preșcolari și cu diferite adjective; la grupa mică accentul cade pe însușiri privind culoarea (roșu, galben, albastru, alb, negru), pe raporturi dimensionale

(mare, mică); însușiri gustative (dulce, acru), olfactive, termice sau anumite calități morale (leneș, harnic, mincinos).

La grupa mijlocie se are în vedere îmbogățirea vocabularului cu adjective și adverbe care se referă la însușiri privind culoarea, raporturi dimensionale, raporturi cantitative, trăsături de caracter, însușiri gustative, olfactive, termice.

La jocurile didactice, se are în vedere formarea deprinderii de a folosi corect gradele de comparație pozitiv și comparativ ale adjectivelor, formulând propoziții scurte în urma sesizării relațiilor ce se pot stabili între două obiecte „*Cum este?*”.

Jocurile didactice ce se organizează la grupele mari și pregătitoare au sarcini didactice mai complicate:

- recunoașterea și denumirea diferitelor culori și nuanțe, raportarea acestora la obiecte cunoscute („*Ce culoare se potrivește?*”),
- descoperirea numelui colegului după descrierea unor însușiri fizice și morale („*Recunoaște colegul de grupă?*”),
- recunoașterea unor personaje din poveștile cunoscute, precizând trăsăturile fizice și morale ale acestora („*Recunoaște personajul?*”).

Jocurile didactice contribuie din plin la îmbogățirea lexicului sub aspectul achiziționării de noi cuvinte, al consolidării și activizării lor, sarcină deosebit de importantă la această vârstă a marilor acumulări. Se pot organiza diferite jocuri care pot să opereze cu diferite antonime, știut faptul că preșcolarul își precizează mai ușor sensurile cuvintelor pe care le diferențiază prin contrast „*Răspunde repede și bine?*” (precizarea și activizarea vocabularului cu unele cuvinte – adjective – substantive – cu sens contrar, găsirea antonimelor unor cuvinte, formularea unor propoziții cu acestea).

Pentru precizarea sensului unor cuvinte – omonime, se pot desfășura diferite jocuri cum ar fi: „*La televizor?*”, (se denumesc obiectele expuse și se alcătuiesc propoziții cu ele: *toc – broască; cocoș; cățel; ochi* etc.).

Îmbogățirea vocabularului cu cuvinte sinonime se poate realiza cu mare eficiență tot prin intermediul jocului didactic: „*Cum este?*” (expunerea unor scurte povești despre anumite animale cunoscute prin observarea directă, și din povești, fabule, în care să se folosească în fraze succesive diferite sinonime: *vulpe hoață, șireată, vicleană*, precizând sensul lipsit de sinceritate).

Știind că numărul sinonimelor ca și al cuvintelor polisemantice în limba română este foarte mare și sunt mai greu sesizabile la vârsta preșcolară, este necesar un bogat material concret, intuitiv în desfășurarea unor astfel de jocuri didactice.

În ceea ce privește folosirea corectă a pronumelui, la grupa mică sunt recomandate jocuri – exerciții destinate pronumelui personal și a celui de politețe: „*Cine a primit mingea?*” (înlocuirea numelui colegului din grupă și al educatoarei cu pronumele personale și de politețe).

La grupa mijlocie se adaugă însușirea pronumelor posesive și a celor demonstrative. Jocul didactic „*Cine ți-a dat jucăria?*” contribuie la formarea deprinderii copiilor de a folosi corect diferitele pronume personale și demonstrative în funcție de relațiile ce se stabilesc între membrii jocului, aceștia nu au voie să folosească numele copilului care oferă jucării, ci să-l desemneze folosind pronumele personal sau demonstrativ corespunzător.

La grupa mare se completează pronumele demonstrativ „*celălalt, cealaltă?*” și se recomandă folosirea unor pronume relativ-interogative: *care, cine ce* și nehotărâte: *cineva, ceva, unul altul, fiecare, oricine*. Acestea se pot însuși numai prin exerciții în cadrul jocurilor didactice („*Cine este?*”, „*Cine sunt?*”).

Prin anumite jocuri didactice se urmărește îmbogățirea vocabularului cu numerale cardinale și ordinale; la grupa mică se însușesc numeralele cardinale: *unu, doi, trei* și ordinale corespunzătoare: *primul, al doilea, al treilea*.

La grupele mari și pregătitoare copii se familiarizează și cu numeralele distributive: *câte doi, câte zece*, în cadrul jocurilor didactice utilizându-se și versuri care au un accentuat caracter ludic, fiind atractive prin umorul lor, prin ritmicitate și muzicalitate.

Jocul didactic contribuie și la îmbogățirea vocabularului cu cuvinte ce denumesc acțiuni (verbe): la grupa mică accentul cade pe acțiunile copilului în familie, pe stradă, pe acțiunile adultului și ale animalelor cunoscute. Astfel jocul didactic „*Cine este și ce face?*” pune accent pe activizarea vocabularului cu cuvinte ce denumesc ființe cunoscute și acțiunile acestora („*câinele latră, câinele roade un os, câinele mușcă, câinele fuge, stă la pândă?*”).

La grupa mijlocie se continuă procesul de îmbogățire și activizare a vocabularului copiilor cu verbe care denumesc atribuții ale membrilor familiei, ale altor adulți, iar al grupa mare elementul de noutate este legat de denumirea efectelor unor fenomene ale naturii („Găsește cuvântul potrivit”).

Se pot folosi exerciții-joc pentru precizarea înțelesului unor antonime, sinonime și folosirea lor corectă în propoziții și fraze.

Anumite jocuri didactice contribuie la îmbogățirea vocabularului copiilor cu cuvinte – adverbe referitoare la locul unde se petrece acțiunea, la timpul când se desfășoară și la modul cum aceasta se realizează.

Exercițiile de vorbire rațional dozate judicios îmbinate cu elemente de joc, contribuie din plin la îmbogățirea vocabularului, dar și la realizarea corectă a acordului între diferite părți de vorbire, exprimarea corectă a gradelor de comparație, folosirea corectă a timpului verbelor.

Jocul didactic contribuie atât la îmbogățirea vocabularului, activizarea și exersarea lui; cât și la însușirea unei exprimări clare, coerente, corecte din punct de vedere gramatical, la cultivarea independenței în vorbire și stimularea creativității în exprimarea orală.

Deci, prin jocul didactic se asigură înțelegerea, fixarea sau repetarea anumitor cunoștințe în mod plăcut, fără ca interesul celor care comunică să scadă. Jocul se constituie ca activitate fundamentală la vârsta preșcolară. J. Piaget denumesc jocul ca fiind un anumit tip de activitate, înțeleasă ca un exercițiu funcțional.

Bibliografie:

- Antonovici, Stefania., (2003), *Jocuri interdisciplinare*, Editura Aramis, Bucuresti.
- Birzea, C., (1998), *Pedagogia artistica, in Arta si stiinta educatiei*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.
- Boscaiu, Emilia, (1983), *Indrumator pentru dezvoltarea vorbirii in colectivitatile de copii*, Centrul de multiplicare al Universitatii, Cluj Napoca.
- Chis, V., (2001), *Procesul de predare, invatare si evaluare-caracterizare generala, in Activitatea profesorului intre curriculum si evaluare*, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca.
- Cretu, E., (1999), *Probleme ale adaptarii scolare. Ghid pentru perfectionarea activitatii educatoarelor si invatatorilor*, Editura All, Bucuresti.
- Cucos, C., (1996), *Noi directii in structurarea continuturilor, perspectiva interdisciplinara si organizarea modulara, in Pedagogie*, Polirom, Iasi.
- Dumitrana, Magdalena, (1999), *Educatia limbajului in invatamantul prescolar, vol.II*, Editura Compania, Bucuresti.
- Dumitrana, Magdalena, (2000), *Copilul, familia, gradinita*, Editura Compania Bucuresti.
- Dutu, Ovidiu, (1997), *Dezvoltarea comunicarii orale la copii*, Editura Europolis, Constanta.
- Fumarel,S., Sovar, R, (1995), *Educatia timpurie a copiilor in varsta de 0-7 ani*, UNICEF.

PROGRAM DE DEPISTAREA DISLEXIEI

Prof. logoped Ligia Nichita
C.L.I.- CJRAE Vâlcea

Dificultățile de învățare reprezintă principala categorie diagnostică cu care ne confruntăm în școlile de masă. Conform DSM-5 dificultățile de învățare constituie o categorie diagnostică inclusă în supraclasa tulburărilor de dezvoltare, cu componentă biologică. Propun în continuare un program pentru depistarea timpurie a dislexiei.

Programul vizează procedurile de evaluare adecvate pentru depistarea dislexiei la nivelul elevilor de clasa I a. Principiile care stau la baza intervenției sunt cele prevăzute în art.3 din Legea educației naționale nr.1/2011, cu modificările și completările ulterioare și ale OMEN nr. 3124/20.01.2017.

Dislexia este o tulburare specifică a abilităților de citire (în privința corectitudinii, fluenței, comprehensiunii), care nu sunt dezvoltate la nivelul așteptat prin raportare la nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de școlarizare și vârsta persoanei. . Aceasta nu este o consecință a lipsei oportunităților de învățare sau a lipsei motivației pentru învățare, nu este rezultatul unei dizabilități intelectuale, a unui intelect liminar, deficit senzorial (de exemplu, auditiv, vizual, motor), a tulburărilor afective și emoționale de natură psihiatrică, a altor tulburări de (neuro) dezvoltare (de exemplu, TSA - tulburări de spectru autist, ADHD - tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate) și nu este cauzată de nicio formă de traumă cerebrală sau maladie de achiziție ci reprezintă o tulburare de origine biologică, nefiind o consecință a absenței oportunităților de învățare, a existenței unor condiții incapacitante sau a unor condiții defavorabile învățării.

Indicatorii riscului de dezvoltare a acestei tulburări pot fi observabili în diferite domenii: limbaj (expresiv, la nivel de vocabular, complexitate morfosintactică, pragmatică, articulare; receptiv, sub aspectul percepției sau înțelegerii vorbirii, inclusiv al procesărilor fonologice; dislalia prelungită, persistentă), motor (coordonare, mișcări grosiere și fine, echilibru, coordonare oculomotorie, grafomotorie), psihomotor (ritm, schemă corporală, orientare spațiotemporală, inclusiv lateralitate), cognitiv (atenție, percepție, memorie vizuală sau auditivă, memorie de lucru sau de lungă durată, învățare intermodală, operații cognitive).

Scopul și obiectivele acestui program sunt:

- a)garantarea dreptului la educație al tuturor elevilor identificați cu tulburări de învățare;
- b)favorizarea succesului școlar al elevilor prin măsuri didactice de susținere, garantarea unei formări adecvate și promovarea dezvoltării potențialului fiecărui elev;
- c)reducerea dificultăților relaționale și emoționale, secundare tulburărilor de învățare;
- d)adoptarea unor forme de verificare și de evaluare adecvate necesității formative a elevilor; e)favorizarea diagnosticării precoce a elevilor și stabilirea parcurșurilor didactice reabilitative; f)creșterea comunicării și colaborării între familie, școală, centrele județene de resurse și asistență educațională și medicii de familie, pe parcursul instruirii și formării; asigurarea oportunităților egale de dezvoltare a tuturor capacităților elevilor, necesare în mediul social și profesional.

Evaluare pentru identificarea dislexiei presupune următoarele etape:

a) este *Evaluarea psihopedagogică* se referă la stabilirea nivelului de cunoștințe la care se situează elevul, în raport cu nivelul de școlarizare; stabilirea impactului pe care deficitul funcțional, în citire, îl are asupra performanței lui școlare în ansamblu; identificarea strategiilor de învățare pe care elevul le aplică; identificarea înaltei abilități în dezvoltare (de performanță înaltă). Evaluarea psihopedagogică se realizează de către cadrul didactic de la clasă pe baza instrumentelor metodologice pentru identificarea elevilor cu risc de a fi diagnosticați cu tulburări specifice de învățare, conform anexei nr.1. Pentru completarea corectă a formularului prevăzut în anexa nr.1 sunt utilizate metode, precum: observarea la clasă, observarea performanțelor atipice ale elevilor, observarea stilurilor de învățare. Observarea la clasă, de către cadrul didactic, are rolul de a recunoaște potențialele tulburări specifice de învățare, cum ar fi întârzieri și/sau atipii ale procesului dezvoltării individuale a elevului. Observarea performanțelor atipice se poate face, în prima fază, observând prestațiile școlare ale elevului în diferite arii de învățare care pot fi afectate de tulburare. Când un cadru didactic observă asemenea caracteristici, trebuie să întreprindă activități specifice de recuperare și dezvoltare. Dacă, chiar și după asemenea intervenții, dificultățile rămân, cadrul didactic comunică familiei cele constatate și recomandă consultarea unui specialist care poate certifica prezența a cel puțin unei tulburări specifice de învățare.

b) *Evaluarea complexă* este efectuată de către specialiști (psihologi/profesori consilieri școlari, logopezi, medici etc.) acreditați conform legii, în vederea stabilirii diagnosticului. Evaluarea complexă se realizează utilizând metode variate și instrumente psihometrice (teste, probe, chestionare, scale etc) standardizate și validate conform legislației în vigoare.

- *Evaluare psihologică* - presupune evaluarea profilului de funcționare neuro-cognitivă (coeficient de inteligență verbal, non-verbal, total), profilului comportamental, emoțional și motivațional-afectiv, precum și a abilităților de funcționare adaptativă. În vederea stabilirii psihodiagnosticului diferențial pot fi efectuate probe specifice de evaluare a atenției, memoriei, funcțiilor senzorio-motorii și vizuo-spațiale, limbajului, abilităților de procesare fonologică și a altor funcții cognitive implicate în procesul de învățare.

- *Evaluare logopedică* – presupune evaluarea limbajului oral, printr-o abordare componentială (latura fonologică lexical- semantică, morfo- sintactică și pragmatică), limbajului scris: citire (corectitudinea exprimată prin numărul și tipul de erori, fluența în citire și înțelegerea textului citit),

- *Evaluare medicală* se realizează, după caz, pentru diagnosticul diferențial: evaluare psihiatrică și neurologică, evaluare oftalmologică, evaluare otorinolaringologie (ORL).

Evaluarea complexă se realizează în conformitate cu prevederile manualelor de diagnostic ICD10 și DSM5 și stabilește tipul de tulburare specifică de învățare, precum și nivelul/gradul de severitate (ușor, moderat, sever). În urma evaluării complexe se eliberează certificatul de diagnostic, cu specificarea nivelului/gradului de severitate. Diagnosticul **se exclude** în următoarele cazuri:

- a) coeficientul de inteligență al elevului (IQ) mai mic de 85 (prezența unei dizabilități intelectuale sau a unui intelect liminar);
- b) deficite senzoriale auditive și vizuale necorectate;
- c) tulburări psihiatrice sau neurologice organice sau funcționale de achiziție;

- d) absența oportunităților de învățare (absenteism, spitalizare prelungită, apartenența la grupuri defavorizate, nefrecventarea învățământului preșcolar, lipsa exersării, educație precară sau insuficientă);
- e) dezavantaje psihosociale;
- f) alte influențe externe cu relevanță pentru procesul de achiziție.

INSTRUMENTE METODOLOGICE PENTRU IDENTIFICAREA PERSOANELOR CU RISC DE DIAGNOSTICARE A TULBURĂRILOR SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE

Elevul/a:

Școala:

Data nașterii:

Data completării:

Perioada observării la clasă:

(NOTĂ: Este necesară o perioadă de observare la clasă a elevului de 6 luni consecutiv pe parcursul aceluiași an școlar)

Bifați cu "X" itemii observați / constatați la fiecare dintre următoarele criterii. (Pentru răspunsurile pozitive ("DA"), marcați prin încercuire gradul estimat de severitate a comportamentului observat : ușor / moderat / sever):

Criteriul I

Elevul **nu atinge performanța școlară medie așteptată** conform vârstei și dezvoltării sale intelectuale, manifestând deficiențe în achizițiile școlare într-una sau mai multe din următoarele arii:

Arii de performanță școlară:		
I.1. Exprimare verbală (orală) Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): are un vocabular sărac, dificultăți narative și/sau de conversație socială, face frecvent greșeli de articulare, pronunție, acord gramatical, sintaxă a frazei, utilizare a cuvintelor cu sensul cel mai potrivit în exprimarea verbală orală, etc	DA Ușor / moderat / sever	NU
I.2. Înțelegere (comprehensiune) verbală orală Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): nu este interesat de activitățile de ascultare (ex: povești, texte literare, cântece), are dificultăți de a urma instrucțiunile verbale orale, de a distinge între sunete sau cuvinte similare, de a-și lua notițe după instrucțiuni prezentate verbal, reține și redă cu dificultate informațiile prezentate verbal etc.	DA Ușor / moderat / sever	NU
I.3. Citit		
a. Fluența: Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): citește cu greutate, rar (pe litere, grupuri mici de litere sau silabe), fără intonație și fără a respecta semnele de punctuație, ezită sau greșește frecvent în special la cuvintele noi sau cele polisilabice, a celor cu structuri consonantice sau vocalice, face greșeli de despărțire a cuvintelor în silabe, obosește foarte repede citind și evită această activitate, pierde rândul când citește etc	DA Ușor / moderat / sever	NU
b. Corectitudine: Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): nu identifică corect sunetele în cuvânt sau cuvintele în	DA Ușor / moderat / sever	NU

propoziții, omite sau adaugă litere, silabe, cuvinte, înlocuiește litere cu altele asemanatoare (vizual sau fonetic), înlocuiește cuvintele citite parțial cu alte cuvinte asemanătoare, inventează cuvinte, inversează litere sau silabe etc.		
c. Comprehensiune: Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): citește fără intonație, are dificultăți în a povesti ceea ce a citit, în a face predicții pe baza textului citit parțial, nu înțelege ceea ce citește și un poate răspunde la întrebări pe baza textului citit, etc.	DA Ușor / moderat / sever	NU

Criteriul II:

Elevul **nu face progrese suficiente** pentru a atinge nivelul mediu așteptat al achizițiilor școlare în una sau mai multe dintre ariile identificate la punctul precedent **în ciuda unui efort susținut de instruire adecvată pe o perioadă de timp de 6 luni consecutive.**

Astfel, după o perioadă de observare și instruire adecvată de 6 luni consecutive, sunt constatate una sau mai multe din următoarele conditii:

Elevul manifesta o discrepanță semnificativă între:		
II.1. dezvoltarea intelectuală și reușita școlară/ rezultatele școlare	DA Ușor / moderat / sever	NU
II. 2. sarcinile/ activitățile orale și sarcinile/ activitățile scrise	DA Ușor / moderat / sever	NU
II.3. performanțele obținute la diferite discipline școlare	DA Ușor / moderat / sever	NU
II. 4. capacitatea de înțelegere și capacitatea de memorare	DA Ușor / moderat / sever	NU
II. 5. efortul depus și rezultatul obținut	DA Ușor / moderat / sever	NU

Bibliografie:

- *Bodea Hațegan, Carolina (coordonator), 2016, Cluj Napoca, ed. Argonaut*
- *Ordinul Ministerului Educației Naționale nr. 3124/20.01.2017.*

MANAGEMENTUL GRUPULUI ȘCOLAR

*Prof. Nicula Gianina Georgeta
PALATUL COPIILOR, MUNICIPIUL RM. VÂLCEA*

Orientarea spre grupul școlar, ca subiect și obiect psihosocial al educației, nu poate fi concepută ca o inversare de termeni, de la individual spre colectiv, fiind necesară așezarea în centrul obiectului pedagogiei, alături de realitatea “elev” a fenomenului “grup școlar” ca realitate supraindividuală incontestabilă.

Concentrând notele definitorii ale colectivului, ca variantă a grupului social, putem să-l considerăm ca fiind un câmp social microstructural, rezultat al interrelațiilor ce se stabilesc între membrii săi, spontan și conștient, în vederea realizării unor scopuri comune de natură educativă impuse de societatea căreia aparțin.

Când se instituie – la început de ciclu școlar – o clasă de elevi, evenimentul nu apare ca o însumare de opțiuni individuale, ci mai curând ca o decizie administrativă, care urmărește să asigure o compoziție omogenă, echilibrată, în clase paralele. Când populația școlară este prea restrânsă, reunirea în aceeași clasă poate fi doar

efectul unor factori aleatori: anul nașterii, locul de rezidență. Din această “colecție de indivizi” constituită inițial printr-un act administrativ, urmează să se formeze treptat un grup încheșat, adică un colectiv.

Spre deosebire de simpla reunire de persoane, grupul sudat ne apare angajat în activități cu obiective comune, care creează relații de interdependență funcțională între membrii săi, interacțiuni și schimburi reciproce pline de răspundere. Clasa de elevi constituie o grupare umană de muncă cu specific de învățare. Nu jocul afinităților, al relațiilor preferențiale duce la formarea unui colectiv, ci participarea la o sarcină sau activitate comună, pe fundalul unui țel comun. Acestea generează raporturi funcționale și de comunicare între elevi, definind o ierarhie de status-uri de care se leagă apoi aprecieri diferențiate în grup. Viața colectivă dezvoltă treptat norme, valori, convingeri – uneori și mituri care exercită influențe și presiuni asupra membrilor, grație sistemului de sancțiuni și recompense ce funcționează oficial sau neoficial în grup.

Colectivul se caracterizează printr-un indice de coeziune care se referă la legăturile ce unesc grupul. Țelurile care impun colaborarea reciprocă întăresc coeziunea, evident, mult mai mult decât competiția. Contează în acest sens și succesul grupului, bucuria reușitei comune, așa cum arăta Makarenko.

În psihologia socială se face distincție între grupul primar și cel secundar (Ch. H. Cooley). În cadrul grupului primar relațiile interindividuale sunt directe, putând fi cuprinse nemijlocit și în întregime de către individ. Aflându-se în contact direct, membrii grupului ajung să se cunoască destul de mult între ei. În cadrul grupului secundar predomină relațiile indirecte dintre indivizi; aceștia din urmă nu se pot cunoaște personal, activitățile lor intersectându-se prin variate medieri. Se vorbește, de asemenea, și de grup restrâns format din mai puțin de 12 persoane și mai mult de două-trei, sub acest prag anulându-se efectele de interacțiune.

Operând cu noțiunile introduse, este ușor să identificăm clasa de elevi drept grup primar sau de contact, în timp ce școala în ansamblu formează grupul secundar.

În literatura de specialitate se face deosebire între grupul de apartenență și cel de referință. Grupul de apartenență este grupul primar căruia îi aparține un individ în prezent (de exemplu, familia, clasa de elevi, etc.). Aici participă la viața colectivă, își însușește treptat normele grupului, își însușește clișeele acestuia, fiind ancorat în sistemul de valori recunoscute de toți membrii. Grupul de referință este grupul de unde își împrumută valorile și care întrușează aspirațiile individului respectiv. Normele și clișeele promovate de un asemenea grup servesc drept principii pentru opiniile, aprecierile și acțiunile individului. Se întâmplă ca grupul de apartenență și cel de referință să nu coincidă, individul fiind ancorat axiologic într-un alt colectiv. De aici, sursa unor conflicte, opoziții.

Referindu-ne la copii, grupul lor de referință până în preadolescență este familia, mai exact, părinții. Familia reprezintă o adevărată matrice socio-culturală, fiind depozitarea unor experiențe, clișee de apreciere și reacție, cunoștințe despre natură și societate. Părinții ocupă în ochii copiilor o poziție privilegiată constituind centrul de referință în organizarea comportamentului propriu. În personalitatea școlarului mic și mijlociu regăsim în filigran urmele experiențelor familiale.

Preadolescenții manifestă deja tendința de emancipare, aspiră la comparația cu adultul, deși posibilitățile lor limitate îi distanțează încă așa de mult de universul celor mari. Incompletitudinea instrumentelor cognitive îi împiedică însă să-și proiecteze idealul întrucât registrul posibilului apare la ei destul de restrâns.

Pentru adolescenți, grupul de referință nu-l mai constituie familia. Achiziția noilor instrumente deductive le permit anticipări îndrăznețe, jocul liber al imaginației. Valori de referință oferă pentru ei cei cu un statut egal (colegii, prietenii), apoi universul științei și culturii cu personalitățile sale proeminente, iar o dată cu răspândirea mijloacelor comunicării de masă câștigă tot mai mult teren modelele propuse de acestea. Totuși, pentru adolescenți, grupul de referință îl constituie școala.

Comportamentul fiecărui elev este o “rezultantă” a diverse influențe (formale și informale) cu care individul a intrat într-un complex sistem de interacțiune, acceptându-le, adaptându-le pentru uzul său și, în funcție de personalitatea sa, încorporându-le sau respingându-le. De aceea, pare naivă imaginea unor educatori după care formarea elevilor s-ar constitui dintr-o acțiune concentrată a factorilor educativi. Fără interacțiune, fără co-participare, fără o comunicare pe principiul feed-back-ului, acțiunea educativă nu și-ar putea atinge țelul propus.

Clasa de elevi este, așadar, un grup foarte important pentru orice copil pentru că se perpetuează de-a lungul câtorva ani (în multe cazuri, elevii rămân împreună ciclul primar și cel gimnazial) și are, cum vom vedea, o imensă influență asupra membrilor săi. Clasa posedă toate caracteristicile grupului primar, așa cum este înțeles acesta de dinamicienii de grup (grupul primar este un grup al cărui membri au aceleași valori, scopuri și standarde de comportament și în care sunt posibile contacte interpersonale frecvente):

1. Interacțiunea față în față a fost considerată întotdeauna o caracteristică fundamentală a grupului primar. Clasa școlară oferă din plin posibilitatea unor interacțiuni de acest tip.

2. Ca orice grup mic, clasa posedă structuri ce-i conferă stabilitate. În cadrul interacțiunii membrilor, se dezvoltă norme ce modelează comportamentele și le fac previzibile. De asemenea, structura clasei este întărită de status-urile și rolurile ce apar și evoluează în sânul ei. Adrian Neculau a insistat asupra conceperii dinamicii "rol - statusului" ca învățare socială. Dacă statusul este "un ansamblu de cerințe, de dispoziții oficiale care reglementează poziția fiecărui individ într-o colectivitate" (Neculau, 1983, pag.169), rolul reprezintă aspectul comportamental al statusului, totalitatea conduitelor realizate din perspectiva deținerii unui anume status. Autorul precizează că eforturile elevilor de a se încadra în rol, deci de a îndeplini rolul potrivit cu statusul de elev, nu conduc numai la performanțe școlare deosebite, dar și la asimilarea de către aceștia a normelor și valorilor societății.

3. Clasa tinde, ca grup, să atingă anumite scopuri. Acestea au atâta însemnătate, încât unii psihologi sociali le-au inclus chiar în definiția grupului – clasă: clasa de elevi ar fi, din această perspectivă, "un grup angajat în activități cu obiective comune, ce creează relații de interdependență funcțională între membrii săi".

4. Membrii clasei se percep pe ei înșiși ca făcând parte din grup, iar elevii din alte clase îi identifică pe baza acestei apartenențe.

Clasa școlară este, deci, un grup social specific ce mediază de-a lungul anilor, la nivelul fiecărui membru, schimbări cognitive fundamentale. Ca grup social, clasa îndeplinește mai multe funcții. Integrarea socială pare să fie una din cele mai importante funcții asigurate de acest tip. Clasa de elevi are un aport deosebit în procesul de socializare. Buna integrare în sânul său asigură individului confort psihologic. S-a demonstrat că relațiile armonioase cu ceilalți conduc la o stimă de sine ridicată, la dorința de a coopera și contribuie la creșterea nivelului de aspirație, în vreme ce izolarea corelează cu anxietatea, slaba stimă de sine, sentimentele ostile față de colegi, comportamentul agresiv, atitudinile negative față de școală. Toate acestea dezvoltă și o a doua funcție a grupului – clasă, aceea de securitate – el se constituie într-un mediu prielnic de manifestare pentru elevi. În ceea ce privește alte două funcții, care vizează cadrul de reglementare a relațiilor intraindividuale, cea dintâi se referă la faptul că grupul, prin diferite reacții, are puterea de a sancționa comportamentele membrilor săi și cea de-a doua – la construirea identității de sine din perspectiva calității de membru al grupului.

Pentru a completa această descriere a funcționării grupului – clasă, ar trebui amintite aici procesele de grup; care "actualizează structura și funcțiile grupului în strânsă dependență de scopurile acestuia" (Neculau și Zlate, 1983, pag. 186).

Procesul de realizare a sarcinii are o importanță aparte, sarcina constituind ceea ce trebuie să facă grupul pentru a-și atinge scopul. În măsura în care îndeplinirea sarcinii apropie grupul de scopul său, membrii vor fi motivați să depună eforturi pentru realizarea ei. Este foarte important, în cadrul acestui proces, ca sarcina să fie precis formulată, ceea ce nu constituie numai o obligație a profesorului, ci și a grupului de elevi. Sarcina comună este cea de învățare, dar ea devine specifică în funcție de diferitele segmente de activități.

Procesul de comunicare este inițiat și se desfășoară în strânsă legătură cu cel de realizare a sarcinii. Cercetătorii din domeniul dinamicii de grup au arătat de multă vreme că rețelele de comunicare ale grupurilor diferă în funcție de tipul sarcinii: de exemplu, rețelele centralizate facilitează îndeplinirea sarcinilor simple, iar cele descentralizate se dovedesc mai eficiente în cazul sarcinilor complexe.

Cât privește procesele afective, este evident că atracția dintre membrii grupului clasă constituie o condiție fundamentală a performanțelor școlare înalte. Ea este, în același timp, o sursă de satisfacție personală pentru membri și un factor al coeziunii grupului. Interacțiunea intensă, contactele frecvente, precum și proximitatea fizică a elevilor în interiorul clasei fac ca atracția interpersonală să aibă un nivel foarte ridicat. De asemenea, similaritatea percepută a celorlalți, faptul că elevul înțelege că ceilalți membri ai clasei au, în general, atitudini și opinii similare, se constituie într-un factor însemnat al atracției interpersonale.

Profesorul are nevoie să cunoască rețeaua relațiilor afective de atracție sau de respingere din clasă și să modeleze pattern-urile de atracție pentru a-i sprijini pe cei izolați să reintre în grup și să evolueze mulțumitor în cadrul lui. Pentru aceasta, el are la dispoziție un set de tehnici specifice, derivate din concepția sociometrică a lui Jacob Moreno. Tehnicile sociometrice izbutesc să pună în evidență relațiile de simpatie, de antipatie și raporturile de indiferență din clasă, oferind o radiografie afectivă a colectivului. Testul sociometric, principalul instrument aflat la îndemâna cadrului didactic, conține întrebări care le cer elevilor să precizeze în ordine pe câțiva (de regulă, trei) dintre colegii lor împreună cu care ar face sau nu o anumită activitate, pe care i-ar accepta sau nu ca ocupanți ai unui anume status în clasă. Aplicat elevilor din clasele mici, acest chestionar se transformă într-un interviu. Testul permite cadrului didactic să stabilească statutul sociometric al fiecărui elev, adică să

identifice elevii lideri, cei preferați de majoritatea membrilor grupului, dar și izolații. Astfel de date se dovedesc deosebit de utile pentru proiectarea unei intervenții care să vizeze reamenajarea interacțiunilor dintre elevi și, implicit, ameliorarea participării lor în situațiile școlare.

În sfârșit, procesul de influență din clasa de elevi asigură uniformitatea comportamentelor. Trebuie spus că simpla prezență a celorlalți, faptul că elevul nu învață izolat, ci înconjurat de colegi, care desfășoară același tip de activitate, se constituie într-o formă de influență socială, numită facilitare socială. S-a demonstrat că, mai cu seamă în sarcinile simple, prezența celorlalți în calitate de privitori, alcătuind un public, sau de co-actori (îndeplinind, fiecare, aceeași sarcină individuală cu subiectul) are dreptul de a stimula motivația și performanța.

Bibliografie:

COSMOVICI, A., IACOB L. , „*Psihologie școlară*”, Editura Polirom, Iași, 2008

IACOB, L., CRISTEA, D., „*Structuri psihosociale ale grupului și eficienței acțiunii*”, București, 1984.

ACTIVITATEA DIFERENȚIATĂ - O NECESITATE A ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

Prof. Onogea Ioan
Școala Gimnazială Nr. 13 Rm. Vâlcea

Una dintre tendințele modernizării învățământului vizează flexibilitatea instrucției și educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriile posibilități. Școala este chemată să organizeze procesul de predare-învățare-evaluare în așa fel încât să-l pună pe elev cât mai devreme posibil în posesia unor mijloace proprii de însușire a cunoștințelor, de aplicare în practică în mod constant și creator.

Instruirea diferențiată vizează adaptarea activității de învățare-îndeosebi sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al metodologiei didactice la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere, ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte. Întrucât natura și societatea umană progresează prin diferențiere și nu prin uniformizare, interesul educatorilor nu trebuie să fie tocirea particularităților individuale până la dispariție, ci respectarea lor, pentru că prin educație și instrucțiune fiecare individualitate să poată fi transformată într-o personalitate umană, capabilă să creeze noi valori materiale și spirituale. Premisa oricărei acțiuni de tratare diferențiată o constituie depistarea trasăturilor care-i diferențiază pe subiecți, stabilirea rolului fiecăreia în definirea comportamentului care conduce la performanțele așteptate.

Problema tratării diferențiate a elevilor, conform particularităților de vârstă și individuale, a fost abordată de către toți marii gânditori și practicieni în domeniul educației.

Instruirea diferențiată înseamnă crearea situațiilor favorabile fiecărui elev, descoperirea și stimularea intereselor, aptitudinilor și posibilităților de afirmare ale fiecăruia.

Activitatea școlară presupune existența unui cadru organizat și a unui climat adecvat, pretinde adoptarea unor forme de lucru cu elevii care să asigure programul în sensul asimilării cunoștințelor. Cunoașterea psiho-pedagogică a elevului este condiția de bază în desfășurarea unei activități diferențiate și individualizate. Activitatea diferențiată trebuie să asigure realizarea sarcinilor învățământului formativ.

Activitatea diferențiată se desfășoară în cadrul procesului instructiv-educativ, organizat cu întregul colectiv al clasei, trebuie să-i cuprindă pe toți elevii clasei. Obiectivele urmărite în cadrul acestei activități trebuie realizate în principal în timpul lecției și trebuie avute în vedere atât suprasolicitarea cât și subsolicitarea elevilor față de potențialul psihic real de care ei dispun.

Școala modernă este aceea în care elevii trebuie să-și asume într-o mai mare măsură responsabilitatea dobândirii cunoștințelor, cadrul didactic devenind în acest fel un organizator al activității de învățare. Cerințele formării individului în școala modernă- în perspectiva educației permanente-impun formarea și dezvoltarea capacităților acestuia de a-l învăța să învețe, să se instruiască independent. Tehnicile de diferențiere a instruirii vizează o gradare a sarcinilor școlare, potrivit posibilităților individuale și a ritmului propriu de dezvoltare a fiecărui individ, astfel încât randamentul să fie asigurat pentru toți. Putem sublinia în acest sens rolul deosebit de important al cadrului didactic în generarea unui climat de încredere în posibilitățile individului încât să combată complexul de inferioritate pe care îl trăiesc mulți dintre cei care nu pot atinge performanțe ridicate și,

de asemenea, să combată atitudinea de uniformizare a condițiilor de învățare și dezvoltare pentru indivizii capabili de performanțe.

Există trei moduri de organizare și desfășurare a activității de învățare :

1. Activitatea individuală - poate fi verificată cu ajutorul fișelor. O fișă este bună dacă răspunde trebuințelor unui elev. Există mai multe tipuri de fișe: fișe de lucru pentru consolidarea cunoștințelor, fișe de recuperare, fișe de dezvoltare, fișe exercițiu. Activitatea individuală înlesnește fiecărui elev realizarea unei sarcini didactice, independent de colegii săi, beneficiind mai mult sau mai puțin de ajutorul învățătorului. Ea asigură antrenarea elevilor la un efort propriu.

2. Activitatea frontală, cu întreaga clasă, este cerută pe de o parte de caracterul de masă al învățământului, pe de altă parte de virtuțile educative ale colectivului.

3. Activitatea în grup sau în echipe, este forma cea mai nouă în practica școlară. Constă în efectuarea unor sarcini comune sau diferite de către colective de trei-cinci elevi. Această formă ocupă o poziție intermediară între activitățile frontală și cea individuală, nivelul și eficiența ei depinzând de pregătirea pe care o au elevii de a lucra atât în colectiv cât și individual.

O altă formă de activitate diferențiată este tema pentru acasă. Temele trebuie dozate în așa fel încât să nu depășească puterea de muncă și înțelegere a copiilor și mai ales să nu le ocupe prea mult timp.

În timpul activității diferențiate trebuie folosite în permanență metode și procedee care antrenează în cel mai înalt grad capacitățile intelectuale, care trezesc și mențin interesul față de învățatură, curiozitatea față de fenomenele studiate, stimulează atitudinea creatoare, solicită un efort propriu, asigură o învățare activă și formativă. Diferențierea activității în cadrul lecției presupune îmbinarea și alternarea echilibrată a activității frontale cu activitatea individuală și pe grupe, se realizează în toate momentele lecției, în darea temei pentru acasă, precum și în întreaga activitate extrașcolară organizată cu elevii.

Sarcina principală a activității școlare constă în crearea unor condiții care să contribuie în cea mai mare măsură la o învățare eficientă din partea fiecărui elev. Pentru aceasta este necesar ca învățarea să nu fie întemeiată pe motivări exterioare, ci să se desfășoare sub impulsuri interioare, factorul hotărâtor de stimulare constituindu-l însăși activitatea de învățare, modul în care aceasta este organizată și se desfășoară. Unele mutații produse chiar în evoluția sistemelor școlare reclamă cu necesitate o instruire diversificată și diferențiată.

Tratare identică a unor situații diferențiate ar duce la adâncirea inegalităților dintre elevi și nu ar oferi condiții favorabile pentru reușita școlară a tuturor elevilor. Ca urmare, deosebirilor privind capacitățile elevilor trebuie să le corespundă o diferențiere a activităților școlare. În cadrul unui proces de instruire diferențiat elevii nu mai sunt supuși, în bloc, aceluiași cerințe, ci se poate opera o selectare a volumului și gradului de complexitate a cunoștințelor, a metodelor întrebuintate, în concordanță cu grupe de interese și capacități.

Bibliografie:

1. Bontaș. I., „Tratat de pedagogie”, Ed. All, 2007
2. A. Chircev, A. Roșca, „Psihologie generală”, Ed. D.P., București, 1976
3. Radu Ion - „Învățământul diferențiat. Concepții și strategii” - Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
4. Joița E. - „Eficiența instruirii” - Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999

ROLUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII ȘCOLARULUI MIC

*Prof. înv. primar Onogea Mioara
Școala Gimnazială Nr. 5, Rm. Vâlcea*

Prin toate demersurile pedagogice întreprinse pe parcursul activității școlare și extrașcolare, noi, dascălii, urmărim modelarea copilului în conformitate cu obiectivele societății democratice. În acest sens, de primă necesitate considerăm că este preocuparea de a forma capacități intelectuale și abilități practice pentru

asimilarea de cunoștințe de tip umanist, tehnic, estetic, formarea acelor disponibilități afective exprimate prin atitudini deschise și receptive față de actul educațional și informațional. Urmărim educarea copiilor în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului de opinii și al respectării opiniei celorlalți.

Procesul de construire a modelului de educație în și pentru democrație e complex și trebuie să angajeze nu numai grupul de educatori din sistemul național de învățământ, ci și părinții, instituțiile culturale, mijloacele de comunicare în masă, într-un cuvânt, societatea în ansamblul său.

Considerăm că școala și familia sunt principalii factori care acționează sau pot acționa în mod organizat asupra formării personalității copilului.

La intrarea în clasa I, prin elevi, se stabilește un contact între școală și familie, din care profită deopotrivă învățătorii și părinții, o colaborare ce trebuie cultivată și adâncită. Pe parcursul activității de dascăl, am constatat că această colaborare este mai strânsă pe perioada claselor primare și scade treptat, pe măsură ce elevii promovează în clasele superioare. Există cauze obiective dar și subiective, pe care un învățător/diriginte trebuie să le analizeze cu responsabilitate. Pentru a facilita acomodarea copilului din clasa I la viața de școlar, m-a preocupat atragerea și implicarea părinților în procesul de educare a propriilor copii și, în acest mod, prevenirea situațiilor critice care ar putea interveni în ruta normală și mereu ascendentă a copilului.

♦ **Cunoașterea copilului și a poziției acestuia în familia din care face parte.**

O atmosferă caldă și de înțelegere în familie reconfortează și creează climatul necesar pentru munca intelectuală a școlarului. În schimb, lipsa de înțelegere, severitatea, exigența prea mare sau “dădăceala” au efecte dăunătoare asupra copilului.

Ca părinți iubitori, unii pot face greșeli. Fie sunt prea grijulii, protejându-și ori răsfățându-și copiii, ceea ce poate conduce la formarea unor comportamente nedorite: copii fricoși, lipsiți de inițiativă sau tirani, pretențioși, neascultători, greu adaptabili la regulile vieții sociale, în afara clasei, între colegi. Cu urmări negative în planul formării personalității sunt și atitudinile inconsecvente, schimbătoare ale părinților: când prea severi, când prea îngăduitori sau unul prea aspru și celălalt prea protector, gata oricând de a-l răsfăța și apăra de excesele celuilalt.

Pentru a constientiza părinții că fundamentarea personalității copilului lor se realizează în mare măsură în sânul familiei, încep colaborarea prin discuții despre programul școlar, așteptările mele ca învățător, stilul de lucru și modul în care gândesc să realizez colaborarea cu familia. Accentuez asupra nevoii de încredere reciprocă și a unității de cerințe.

Încă de la prima ședință cu părinții elaborez un chestionar pentru părinți, care este completat acasă, apoi trimis, la școală. Din acest chestionar aflu despre așteptările părinților, grijile de început și despre sănătate, dacă a frecventat grădinița, dacă face parte dintr-o familie monoparentală sau o familie extinsă, nivelul de studii al părinților. Pe baza acestor informații gândesc conținutul activității cu părinții și modul în care voi aborda pe fiecare elev pentru a-i facilita acomodarea cu noii colegi de școală și cu învățătoarea.

Părinții primesc o mapă cu un material din care află despre dificultățile școlare ce pot fi surprinse la copii în perioada de adaptare la noul program de activitate și modul cum pot fi depășite cu succes. Acest “portofoliu” al părinților se va îmbogăți treptat, pe parcursul celor patru ani de școală și va cuprinde în special îndrumări, sfaturi potrivite pentru fiecare etapă: respectarea programului zilnic de muncă și odihnă a micului școlar, modalități de sprijin și încurajare în momente de dificultate, recomandări privind organizarea timpului liber al copilului, cunoașterea cercului de prieteni ai acestuia, preferințele pentru o disciplină sau alta – observate la școală.

♦ **Organizarea și desfășurarea cursurilor “EDUCĂM AȘA !”**

Părinții învață să comunice mai eficient cu copiii lor, prevenindu-se în acest mod apariția unor conflicte care, uneori, pot ajunge la situații ireversibile. Acest curs îl consider necesar pentru că se constată, de la un an la altul, o criză a familiei din ziua de azi: lipsa timpului fizic de a se ocupa de copii, venituri scăzute, familii numeroase, locuințe neconfortabile, șomaj, datorii, nivel de instruire scăzut, familii dezmembrate prin plecarea în străinătate în cautarea unui loc de muncă ori alte probleme sociale.

Mulți devin părinți fără să-și fi dorit neapărat acest fapt, ceea ce conduce la atitudini, comportamente, relații cu copilul nevinovat ce nu-i sunt deloc favorabile acestuia. Chiar și familiile care-și doresc copii, nu pot foarte ușor sau automat să dobândească “diploma” de părinte pentru că obținerea ei cere eforturi, răbdare, înțelepciune echilibră, dragoste, iertare, blândețe, renunțări.

♦ **Alegerea opționalului “Consiliere și orientare”**

Printre temele alese spre dezbatere, vor fi stabilite cele care vizează respectul de sine, relațiile cu cei din jur, atitudinile pozitive față de învățătură și muncă, respectul pentru valorile morale, competiția cinstită și idealurile, cunoașterea și stăpânirea emoțiilor, stiluri de învățare etc.

Informațiile privind temele și modul de abordare a acestora, sunt foarte generoase și fiecare dascăl știe să le aleagă, să le formuleze, în funcție de nevoile clasei sale și să le adapteze la particularitățile de vârstă ale copiilor.

♦ **Abordarea transdisciplinară a conținuturilor învățării**

În clasa a III-a, disciplina "Educație civică" ne permite să influențăm pozitiv, în mod organizat, formarea personalității copiilor.

Modalitatea care s-a bucurat de mare succes a fost utilizarea **metodei proiectelor**, la temele care s-au pretat pentru această abordare. Astfel, am realizat proiecte cu tema: "Familia", "Prietenia", "Cartea", "Un mediu sănătos", "Datini de iarnă" și altele. Realizarea proiectului tematic presupune: munca în echipă, utilizarea surselor de documentare, implică și familia, iar rezultatele aduc satisfacții.

♦ **Strategii de schimbare a comportamentelor indezirabile**

Legătura cu familia și stabilirea unui plan comun de acțiune sunt demersuri obligatorii. Iată câteva din procedeele folosite în situații de acest gen: discuții cu părinții pentru a descrie situațiile de conflict acut ivite atât la școală cât și acasă și identificarea rolului pe care fiecare persoană îl joacă în conflict; stabilirea comportamentelor și tipului de verbalizări pe care părintele le va respecta în situațiile de conflict; precizarea comportamentului dorit și întărirea pozitivă; experimentarea acestor comportamente pe o perioadă de două săptămâni, cu notarea tuturor situațiilor de conflict apărute în intervalul experimentului; discuții cu părinții despre efectul acțiunilor de întărire pozitivă a comportamentului dorit și stabilirea traseului viitor al relației părinte-copil, dascăl-copil.

Prin menținerea unor legături permanente, strânse cu școala, cu învățătorul clasei, ca și prin urmărirea cu atenție discretă a prietenilor pe care copilul le leagă în timpul liber, intervenind ferm dar și cu blândețe, pentru a-l feri de exemple și comportări deviate, părinții pot contribui la educarea copilului lor, la conturarea și dezvoltarea personalității acestuia.

Bibliografie:

1. Allport, G. W., *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.

2. Beznea, N., *Familia și școala în relație de parteneriat educațional, în Învățământul primar, nr. 1-2*, Editura Miniped, București, 2005.

MATEMATICA ÎN VIAȚA COTIDIANĂ IEPURAȘII LUI FIBONACCI, ȘIRUL LUI FIBONACCI ȘI NUMĂRUL DE AUR

*Pleșea Adina Cristina,
Casa Corpului Didactic, Vâlcea*

Fibonacci (1170–1250) este considerat unul din marii matematicieni ai Evului Mediu. S-a născut în Pisa, oraș italian faimos pentru turnul său înclinat care parcă stă să cadă. Matematicianul era cunoscut și sub numele Leonardo Pisano (Leonard din Pisa). Mai tarziu el însuși și-a spus Leonardo filius Bonacci Pisanus (Leonard, fiul lui Bonaccio Pisanul). În Pisa, în anul 1202, Fibonacci a participat la un concurs de matematică care a fost condus de însuși împăratul Frederik al II-lea. Problema propusă concurenților a fost următoarea:

În ianuarie, pe o câmpie, este adusă o pereche de pui de iepuri. În februarie perechea de iepurași devine adultă. În martie perechea adultă dă naștere unei perechi de pui. În aprilie perechea adultă dă naștere la a doua pereche de pui, în timp ce prima lor pereche de pui devine adultă. În lunile următoare, fiecare pereche adultă dă naștere unei perechi de pui. Fiecare pereche de pui trebuie să aștepte o luna pentru a deveni pereche adultă care, în luna următoare, naște o pereche de pui. Calculați numărul de perechi de iepurași după 24 de luni.



(Se presupune că, de fiecare dată se naște un cuplu și că iepurii nu mor în perioada respectivă.)

Tabelul de mai jos, studiat cu atenție, vă ajută să rezolvați problema.

ianuarie 1 (o pereche)				
februarie 1 (o pereche)				
martie 2 (doua perechi)				
aprilie 3 (trei perechi)				

Mai

a (a perechi)

Observati ca:

Nr. a de perechi din mai = nr. b de perechi din aprilie + nr. c de perechi de pui ale adulților din aprilie

Nr. c de perechi de pui ale adulților din aprilie = nr. d de perechi din martie

iunie

x (x perechi)

Observati ca:

nr. x de perechi din iunie = nr. y de perechi din mai + nr. z de perechi de pui ale adulților din mai

nr. z de perechi de pui ale adulților din mai = nr. t de perechi din aprilie

a) Aflați numerele a , b , c și d din tabelul de mai sus.

b) Aflați numerele x , y , z și t din tabelul de mai sus.

c) Dacă notăm cu F_n numărul de perechi de iepuri din luna a $n - a$, cât este:

F_1 ? Dar F_2 ? Dar F_3 ? Dar F_4 ? Dar F_5 ? Dar F_6 ?

d) Observând că există o relație simplă între numărul de perechi din luna n și numărul de perechi din luna $n - 1$ și cel din luna $n - 2$ ($n \geq 3$):

$F_3 = F_2 + F_1$; $F_4 = F_3 + F_2$; ...; $F_{n+1} = F_n + F_{n-1}$, copiați și completați primele cinci coloane ale tabelului de mai jos:

n	Luna		F_n	Nr. perechi in luna n	$F_n : F_{n-1}$
1	ianuarie		F_1	1	
2	februarie		F_2	1	
3	martie	$F_2 + F_1$	F_3	2	
4	aprilie	$F_3 + F_2$	F_4	3	
5	mai	$F_4 + F_3$	F_5	5	

6	iunie				
7	iulie				
8	augușt				
9	septembrie				
10	octombrie				
11	noiembrie				
12	decembrie				
13	ianuarie				
14	14	14	14	14	
22	octombrie				
23	noiembrie				
24	decembrie				

• Din coloana a cincea rezultă șirul de numere naturale 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, ... numit **șirul lui Fibonacci**.

Șirul lui Fibonacci este un șir de numere în care fiecare, începând cu al treilea, este suma celor doua dinaintea sa.

e) Să observăm urmatorul fapt: $F_n : F_{n-1}$ este câtul dintre un număr din șirul lui Fibonacci și predecesorul său. Pe baza acestei observații completați și coloana a șasea a tabelului de mai sus. (Pentru aceste calcule utilizați un calculator de buzunar.)

• Împărțind orice număr din șirul lui Fibonacci la predecesorul său se obține o aproximare a unui număr, numit **numărul de aur**.

Matematicienii notează acest număr cu litera grecească ϕ (fi), în onoarea sculptorului grec **Fidiaș** (500–432 î.H.) care l-a utilizat la decorarea **Partenonului din Atena**. Veți înțelege cum anume rezolvând problema următoare.

$\phi = 1,6180339887...$

Numărul de aur în artă

Pentru ca un întreg împărțit în părți inegale să pară frumos, între partea cea mare și cea mica trebuie să existe același cât ca între întreg și partea mare.

a) Copiați desenul de mai jos în caietul vostru, măsurați lungimile segmentelor în mm și verificați regula de mai sus.



CB = ? mm

b) Constatați următoarele:

- câturile de mai sus sunt aproximativ egale;
- fiecare cât este aproximativ egal cu ϕ (numarul de aur).

Din acest motiv, despre punctul C se spune că împarte segmentul AB în **raportul de aur**.

Notă: Raportul de aur a fost folosit în pictură, mai ales în perioada Renașterii, la sfârșitul Evului Mediu. Cea mai discutată utilizare a raportului de aur probabil este tabloul lui Leonardo da Vinci, *Mona Lisa*



Partenonul din Atena (477–432



Mona Lisa



Numerele lui Fibonacci în natură:

a) La floarea-soarelui se pot observa doua rânduri de spirale în sens invers. Numărul de spirale nu este același în fiecare sens. Potrivit soiului acest număr poate fi 21 și 34 sau 34 și 55, uneori 58 și 89.

b) Corpul omenesc și numerele lui Fibonacci

– Mâna umană are 5 degete, fiecare deget având 3 falange, separate prin 2 încheieturi. Media lungimilor falangelor este de 2, 3 și respectiv 5 cm.

În continuarea lor este un os al palmei care are în medie 8 cm.

– Câțul dintre distanța de la linia surâsului (unde se unesc buzele până la varful nasului) și distanța de la varful nasului până la baza sa este aproximativ numărul de aur.

– Câțul dintre lungimea părții de jos a corpului omenesc, măsurată de la ombilic până la tălpi, și partea de sus, măsurată din creștet până la ombilic este numărul de aur.

ROLUL EDUCAȚIEI ÎN CADRUL SOCIETĂȚII ACTUALE

Prof. Popescu Gabriela Andreea

Liceul Tehnologic General Magheru, Rm. Vâlcea

De-a lungul timpului educația s-a realizat difuz, prin metode mai mult sau mai puțin studiate și cultivate, bazate pe instinct și simțiri. Odată cu trecerea timpului, din rațiuni pragmatice și pentru eficientizare, educația a suferit modificări majore, a devenit rațională, structurală și organizată.

Educația este orientată spre atingerea unui scop, ceea ce presupune stabilirea unor etape ce au rolul de a ajunge la anumite praguri.

Importanța educației a cântărit întotdeauna în favoarea formării unor cetățeni instruiți și evoluți, indiferent de specificul și caracteristicile societăților cărora aparțineau. O societate al cărei viitor se asigura prin lupte și războaie, impunea o educație războinică, instruia luptători și căuta tehnici și metode de stăpânire a abilităților specifice. O societate în care viitorul era asigurat prin negocieri și colaborări, impunea o educație prin care erau cultivate și dezvoltate abilitățile de diplomație. O societate ce trăia prin intermediul comerțului și schimbului de mărfuri, își educa tinerii astfel încât să facă față cerințelor.

Indiferent de momentul istoric și specificul social, importanța educației s-a manifestat permanent. Diferă tehnicile și metodele de aplicare și scopurile luate drept țintă.

Educația se realizează la nivelul familiei, al mediului în care ne naștem și creștem, și în sistem instituționalizat, școli și instituții. Primul factor care formează o persoană este familia. Familia este mediul în care se exercită o influență imensă asupra individului, chiar și în mod indirect. Aici se pun bazele primelor conduite, familia fiind cea care formează, mai mult decât să informeze.

La nivelul școlii, educația se realizează prin metode sistematice și continue, ce au rolul de a forma, dezvolta, descoperi aptitudini, atitudini și conduite.

Educația se poate face și prin intermediul bisericii. Acest tip de educație nu este numai unul religios, ci și unul social, civic, moral și estetic. Influența educativă a bisericii poate da rezultate foarte bune.

Instituțiile culturale, mass-media, asociațiile de copii și tineret, societățile caritabile, organizațiile nonguvernamentale, toate pot susține procesul de educare și instruire într-un mod benefic, venind în sprijinul școlii.

Toate aceste planuri prin care se realizează educație trebuie să se afle într-un raport de colaborare, astfel încât rezultatul să se amprenteze asupra societății într-un mod firesc, iar nivelul educației să fie unul ridicat.

O societate ai cărei membri au curențe în educație, este o societate fără speranță spre un viitor bun, o societate în care nu se pot institui reguli ce au ca rol evoluția și dezvoltarea individuală și colectivă.

Educația trebuie să răspundă exigențelor cerute de evoluția națională și internațională și se realizează în perspectiva unui ideal de personalitate umană, în acord cu reperiile culturale și istorice.

Importanța educației în cazul societății noastre este uriașă. O generație educată, instruită, căreia i s-au transmis valorile morale, culturale și istorice, poate duce mai departe moștenirea primită de la predecesori și poate da șansa viitorului spre mai bine. O societate educată poate face diferența între bine și rău, între influențele negative și cele pozitive.

A educa înseamnă a instrui, a forma, a dezvolta. Etimologic, termenul provine fie din latinescul „educare – educare” care înseamnă a îngriji, a crește, fie din „educare – educare” care se traduce prin a duce, a conduce, a

scoate. Se pare că ambele căi etimologice sunt corecte, ramificațiile semantice conducând la înțelesul actual al termenului.

Importanța educației este esențială pentru dezvoltarea individului în context social și, implicit, pentru dezvoltarea unei societăți.

Un individ educat va avea capacitatea de a răspunde nevoilor și situațiilor complexe. Va putea conștientiza situațiile noi, nevoile individuale și colective, va dobândi o mai mare sensibilitate în fața unei situații de blocaj, găsind soluții optime.

Un individ educat va susține eforturile care au în vedere educația, va sprijini lupta împotriva ignoranței, vulgarului și cultivării lipsei de valori.

Pornind de la gradul de intenționalitate acțională, educația se realizează în trei moduri: educație formală, educația nonformală și informală.

Educația formală se realizează în instituțiile de învățământ și are scopul de a introduce elevii progresiv în paradigmele cunoașterii și de a le transfera tehnici prin care își vor asigura o anumită autonomie educativă. Acest tip de educație necesită un grup de specialiști care pregătește modul elaborat și bine eșalonat în care se face transferul de informație. Educația formală asigură asimilarea de cunoștințe și facilitează dezvoltarea unor capacități, atitudini și aptitudini necesare individului în vederea introducerii sale în societate. Acest tip de educație este influențată de contextul social și politic. Importanța educației formale este aceea de a transmite mai departe moștenirea istorică și culturală și de a asigura formarea profesională. Educația formală se realizează prin intermediul școlii și al cadrelor didactice. Profesorul are libertatea și posibilitatea de a opta pentru metodele și tehnicile considerate cele mai bune, în vederea educării noilor generații. Prin educarea formală se transferă elevilor identitate socială, sunt localizați istoric și cultural, dobândesc cunoștințe care au rolul de a le facilita dezvoltarea personală și profesională, de a se realiza ca indivizi și de a se integra social.

MODALITĂȚI DE ABORDARE INTEGRATĂ A ABANDONULUI ȘCOLAR ȘI PĂRĂSIRE TIMPURIE A ȘCOLII

*Prof. Popescu Mihaela
Școala Gimnazială „Anton Pann”, Rm. Vâlcea*

Pentru prevenirea și combaterea abandonului școlar au fost făcute numeroase studii cu privire la cauzele care duc la acest fenomen, la metodele de intervenție și modul de implementare a acestora în funcție de tipul de comunitate, familie și copil.

Ca măsuri integrate de prevenire și combatere a abandonului școlar utilizate cu succes în unitățile de învățământ menționăm:

- *Apelarea la factorul psihologic*, prin care se identifică cauzele abandonului școlar în cazul fiecărui copil, urmând ca apoi să fie luate măsuri de intervenție, integrate, specifice fiecărui caz, cum ar fi de exemplu, consiliere și sprijin educativ;

- *Educația remedială* derulată pe perioada vacanțelor școlare, în cadrul căreia elevii desfășoară activități educative atractive, chiar în ideea de a menține legătura permanentă cu instituția și de a crește atractivitatea școlii în ochii elevilor.

Pentru a preveni părăsirea prematură a școlii, se poate folosi recompensarea rezultatelor școlare foarte bune printr-o excursie pe timpul verii.

- *Programele de tip „Școala după școală”* sunt măsuri integrate întreprinse la nivel local în vederea corectării disfuncționalităților școlare în cazul elevilor proveniți din medii defavorizate. De altfel, acestea sunt printre cele mai eficiente modalități de reducere a fenomenului de nepromovare școlară, de creștere a performanței educaționale și, nu în ultimul rând, de menținere a elevului în sistemul de învățământ până la finalizarea ciclului obligatoriu. Elevii sunt receptivi la acest gen de programe întrucât, pe lângă sprijinul didactic și de consiliere, ei pot beneficia de o masă caldă pe zi;

- *Implicația mediatorului școlar* în combaterea abandonului școlar este una de succes întrucât, acesta este aproape de elevi și de părinți, deopotrivă și poate semnală în timp util eventualele probleme apărute;

- *Dezvoltarea unui parteneriat activ* între școală – familie - autoritate locală,

măsură utilizată cu succes în cazul comunităților rurale;

- *Participarea părinților, a școlii, a elevilor și a autorităților locale la diverse activități de informare-formare* pe teme variate (de exemplu relația școală-familie, școală comunitate; rolul familiei în asigurarea succesului școlar al copilului);

- *Desfășurarea de activități extrașcolare* (acțiuni de renovare / înfrumusețare / curățire a școlii, concursuri sportive, acțiuni /concursuri de creație artistică, competiții de joc). Obiectivele acestei linii de acțiune sunt: creșterea sentimentelor de apartenență la spațiul școlar, creșterea atractivității școlii, scăderea probabilității de renunțare la educație,

creșterea comunicării dintre profesori și elevi, creșterea sentimentelor de responsabilitate a profesorilor față de destinul elevilor lor, prevenirea problemelor de integrare, prin creșterea comunicării dintre elevi;

- *Organizarea de tabere și excursii cu colegii*, activități care, pe lângă caracterul educativ și de socializare, ajută, la cristalizarea sentimentului de apartenență la școală și creșterea atractivității unității în ochii copiilor;

- *Utilizarea experienței celor ce au renunțat la școală* pentru a preveni scăderea încrederii în educație. Astfel, intrarea în contact a elevilor în situație de risc cu tinerii care au renunțat prematur la școală pentru a le afla perspectiva curentă despre școală, precum și povestea despre cum a decurs viața lor post-școlară, este oportună;

- *Organizarea de activități de informare privind caracteristicile pieței forței de muncă* din zonă și oportunitățile reale de angajare pentru elevii de la aceleași niveluri de învățământ;

- *Desfășurarea, la nivelul școlii, a unor activități de informare a părinților privind rolul și importanța educației, drepturile copilului, normele referitoare la regimul de muncă și viața a elevilor* ca modalitate utilă în combaterea abandonului școlar;

- *Organizarea unor „activități periodice de consiliere a părinților, în special la nivelul claselor VII-VIII, care să permită cristalizarea opțiunilor acestora privind educația și pregătirea profesională a copiilor”*. Aceasta este o strategie propusă ca soluție în vederea creșterii participării la educația obligatorie, cu toate acestea măsura poate fi folosită cu succes și în prevenirea părăsirii premature a sistemului de învățământ.

- *Dezvoltarea, la inițiativa școlii, a unui „parteneriat între școală și familie, în cadrul căruia părinții să fie informați cu privire la situația școlară a copiilor prin: adrese de informare, vizite ale cadrelor didactice la domiciliul elevilor, discuții cu părinții – organizate în cadrul formal al ședințelor cu părinții sau informal, să fie consultați în luarea unor decizii importante pentru școală și în soluționarea unor probleme ale acesteia;*

- *Organizarea la nivelul unităților școlare de cursuri educative pentru părinții proveniți din medii de favoritate, urmărindu-se prin aceasta creșterea implicării părinților în viața școlară a copiilor și îmbunătățirea comunicării școală-părinte.*

- *Derularea un program educațional de tip „grădiniță de vară” în cadrul căruia copiii de etnie romă care nu au urmat învățământul preșcolar și nu cunosc limba română, se familiarizează cu mediul școlar și asimilează cunoștințe minimale de limba română.*

CHEIA EFICIENȚEI PROCESULUI EDUCATIV

*Înv. Preda Simona
Școala Gimnazială Galicea, jud. Vâlcea*

Cheia eficientizării procesului instructiv-educativ stă în modalitatea optimă de realizare a relației dintre cele două verigi ale acestuia: pe de o parte, elevul, cu zestrea lui ereditară, cu capacitățile, aptitudinile și disponibilitățile lui, pe de altă parte, cadrul didactic, forța care provoacă, determină și dirijează schimbarea și dezvoltarea elevului.

Un bun **manager al clasei** trebuie să fie capabil să realizeze schimbări profunde în cultura, climatul și instrucția tuturor copiilor, în direcția fundamentării tuturor demersurilor didactice pe principii democratice, să

introducă noi strategii instructionale care să încurajeze colaborarea, toleranța, sporirea încrederii în forțele proprii și îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevilor.

Managementul clasei cuprinde trei componente esențiale: managementul conținutului, managementul problemelor disciplinare și managementul relațiilor interpersonale.

Managementul conținuturilor nu se referă la deprinderile de a preda o disciplină specifică, ci mai degrabă la acele deprinderi aplicabile tuturor disciplinelor și activităților. În centrul deprinderilor de management al clasei se află managementul activităților suplimentare și rezolvarea problemelor specifice disciplinei. A disciplina înseamnă a sprijini elevii să învețe comportamente noi, dezirabile, a-i ajuta să-și dezvolte competențe și simțul responsabilității propriilor acțiuni.

Elemente de management al clasei se constituie cu suficientă claritate și din perspectiva strategiilor didactice. Astfel, în plan curricular se pot deosebi cinci strategii bine delimitate: explicativ-reproductivă, explicativ-intuitivă, algoritmico-euristică, euristico-algoritmă și a metodelor participative. Alegerea strategiei optime ține de măiestria profesorului, susținută de diagnoza psihologică, fiind necesară colaborarea permanentă, directă între profesor și elev.

Managementul clasei trebuie să includă și alte elemente definitorii și poate fi abordat din perspectivă ergonomică, psihologică, socială, normativă, operațională și inovatoare.

Dimensiunea ergonomică – personalizarea sălii de clasă, pavoazarea, dispunerea mobilierului și vizibilitatea, în sensul poziționării în bănci, constituie pentru noi, cadrele didactice, preocupări în vederea reconsiderării structurilor dimensionale ale managementului clasei de elevi.

Dimensiunea psihologică a managementului școlar conferă cadrului didactic rolul de a cunoaște, respecta și dezvolta capacitățile individuale ale elevilor.

Dimensiunea socială vizează clasa ca grup social: structura, sintonicitatea și problematica liderilor. Arta cadrului didactic constă în fixarea, pe lângă obiectivele școlare formale, și a unei serii de obiective social-afective pentru grupul de elevi, care vor determina consolidarea coeziunii acestuia.

Comunicarea, raportul dintre informație, circulația acesteia și dinamica grupului, reprezintă cheia succesului în relația cu clasa. Dialogul permanent, adaptarea limbajului la nivelul de înțelegere al elevilor, selectarea celor mai bune căi de transmitere a mesajelor, folosirea limbajului verbal, cât și nonverbal.

Îndrumarea, orientarea elevilor pe drumul cunoașterii prin intervenții punctuale, adaptate situațiilor concrete, prin sfaturi și recomandări care să susțină comportamentele și reacțiile elevilor, reprezintă o sarcină foarte importantă a dascălului.

Dimensiunea normativă vizează ansamblul de reguli care reglează desfășurarea unei activități educaționale. Tipologia normativă cu relevanță pentru clasa de elevi este următoarea: norme explicite (prescriptive, cunoscute, clar exprimate) și norme implicite (ascunse, care se construiesc în cadrul grupului).

Idealul urmărit de fiecare dintre noi prin intervențiile realizate este coeziunea grupului. Rolul de manager al cadrului didactic în situații care solicită un asemenea tip de intervenție poate fi elementul de care depinde echilibrul și sănătatea grupului-clasă.

Dimensiunea operațională vizează strategiile de intervenție a cadrului didactic. La nivelul elevilor cultura implicită dezvoltă o serie de strategii de supraviețuire, care cuprind o multitudine de elemente de identificare, de descoperire și angajare cu ajutorul unor competențe sociale, în adaptarea la exigențele normativității explicite. Cadrul didactic nu trebuie să excludă cultura elevilor, ci să integreze elementele culturii lor normative implicite în procesul de favorizare și consolidare a culturii normative explicite. În instituțiile școlare contemporane și în sălile de clasă, cultura implicită antișcoală este un fenomen des întâlnit. Competențele manageriale ale cadrului didactic sunt primordiale, întrucât fenomenele și manifestările antișcoală, neidentificate și nedignificate la timp, pot degenera frecvent în situații de criză educațională.

Dimensiunea inovatoare presupune cunoștințe de management al schimbării, este însăși esența dezvoltării unei organizații. Schimbarea în educație este o necesitate. Pentru noi reducerea rezistenței la schimbare se poate face prin implicarea copiilor în planificarea schimbării, găsirea surselor de disconfort pentru cei care au temeri, pregătirea momentului schimbării prin discuții cu cei implicați în acest proces, sprijinirea și încurajarea celor implicați în procesul schimbării prin participarea efectivă la acesta.

Managementul schimbării se poate defini prin analiza cauză-efect. Agentul schimbării este însuși cadrul didactic. Inovația la nivelul managementului clasei pornește de la: cunoașterea practicii educaționale într-un moment al activității; cunoașterea tendințelor și a tradițiilor activităților educaționale vizate; cunoașterea orizonturilor de așteptare ale elevilor.

Un management defectuos al clasei poate genera un climat negativ și poate influența randamentul elevilor. Atât monotonia, cât și supraîncărcarea în activitate sunt cauzele oboselii.

Un accent deosebit trebuie să punem pe **dezvoltarea relațiilor școală-părinți-comunitate**, având în vedere criza pe care o traversează familia în societatea românească și ale cărei simptome constau tocmai în restructurarea valorilor familiale tradiționale, dezorientarea în privința mijloacelor educaționale folosite în relația cu copiii, diminuarea simultană a rolului și autorității școlii.

Educația de calitate este centrată pe elev, oferită de instituții care știu să respecte autonomia individuală, asigură participarea tuturor actorilor educaționali, care abordează procesul educațional unitar, urmărind ca obiectiv central îmbunătățirea continuă a performanțelor.

A fi un profesor bun înseamnă să fii un mentor bun, un antrenor al minții care să îi susțină și să îi încurajeze permanent pe elevi astfel încât aceștia să învețe să își descopere pasiunile și calitățile și să îi facă să aibă încredere că POT.

Cel de la catedră poate să uite că este maturul care „păstorește”, pentru că, dacă nu va face asta, va continua să deformeze și să distrugă creativitatea. El trebuie să simtă, să intuiască, să provoace și abia atunci va putea ajunge la esență.

În general, pentru a avea rezultate ai nevoie să simți la rândul tău că ești apreciat, respectat, iubit. De aceea, ia cu tine în clasă puterea de a conduce, dedicarea, capacitatea de a te privi pe tine însuși întâi cu o compasiune profundă și de a îți permite să fii liber. Cel mai greu este să renunțăm la etichetare, însă această renunțare ne va duce la realitate și ne va permite să fim regizorii propriei noastre povești. În calitate de dascăli, din poveste noastră face parte și povestea din clasă, care va deveni frumoasă și simplă. Dându-ne șansa la iubire, vom da o șansă și copiilor să învețe și să descopere, dincolo de multitudinea de cunoștințe din programa școlară, plăcerea de a fi prezent, de a fi implicat, puterea de a avea succes. De altfel, școala nu te învață un lucru extrem de simplu: *viața este o mare provocare, provocarea de a lucra cu noi înșine, pentru noi înșine*. Și pentru a face asta trebuie să acționăm din inimă.

În realitate, măreția nu vine întotdeauna când lucrurile merg bine, ci când suntem supuși unui test cu dezamăgiri și tristeți. Toate comportamentele omului sunt limbaje, iar noi suntem ființe ale „legăturilor”. Adică suntem nu numai legați de familie, de cunoștințe, de modele, ci suntem legați de ceva mult mai mare decât noi înșine, de acest univers incomensurabil pentru mintea umană. Ajungem la vârsta maturității cu o istorie personală uitată într-un sertar al minții. Această istorie ne influențează în mod inevitabil relațiile și comunicarea. Educația primită în lumea aparențelor ne acaparează și ne determină să ne cucerim locul nostru în lume. Astfel, fiecare dintre noi ținem să fim recunoscuți, ne dorim să luptăm pentru a ne menține o anumită poziție, care ne asigură, în viziunea noastră, iubirea.

Copilul trebuie să știe că este important, că orice s-ar întâmpla este iubit, că nu e nevoie să demonstreze ceva și atunci va învăța de plăcere. Frica de a nu fi buni, de a nu fi importanți, teama de umilință, de rușine, toate duc la eșec școlar.

Natura umană ne face să ne dorim să ne simțim demni de a fi iubiți și acceptați, de aceea, la baza tuturor relațiilor, eu cred că trebuie să stea IUBIREA. Atunci când ne temem, când suntem rușinați sau când ne simțim deconectați și ne dorim cu disperare să fim prețuiți, suntem predispuși la un comportament agresiv, autodestructiv și îi atacăm pe ceilalți. De fapt, lipsa de iubire, de apreciere, poate duce la violență, agresivitate, depresie, dependență, tulburări de alimentație. Copiii, de multe ori, au probleme mari cu prețuirea de sine, mesajul care se derulează frecvent în monologul lor mintal fiind acela că nu sunt demni de a fi iubiți.

Rolul profesorului, în opinia mea, este foarte important, deoarece el este cel care descoperă frumusețea interioară a copilului și o folosește pentru a-l ajuta să se descopere și să își folosească creativitatea pentru a reuși. Reușita nu se măsoară în premii la olimpiadele școlare, ci se măsoară în exploatarea pasiunilor copilului astfel încât să ajungă să facă cu plăcere ceva pentru că știe că în viitor este nevoie de el în societate. De asemenea, profesorul este acel maestru care nu îl lasă să abandoneze în fața greutăților, ci îl susține și îl duce către dezvoltarea personală.

Cred că în lumea contemporană școala are un rol de care și părinții, și profesorii ar fi nevoie să fie conștienți: a făuri căi accesibile către cunoașterea de sine și, astfel, către cunoaștere în sens strict.

Numai așa societatea va avea profesioniștii mult așteptați și numai așa oamenii se pot auzi unii pe ceilalți, având curajul de a fi ei înșiși.

PSIHOLOGIA ÎNVĂȚĂRII

Prof. consilier școlar Predișor Daniela
CJRAE VÂLCEA - Școala Gimnazială „Take Ionescu”

În plină epocă a imaginii vizuale, a accesării informațiilor rapid și comod, pentru elevi devine uneori greu să-și gestioneze actul învățării. Elevii percep mai rapid învățarea ca pe o obligație, adesea neplăcută, decât ca pe o sarcină de dezvoltare academică și socială.

Dacă încadrăm învățarea în categoria comportamentelor, atunci vorbim de echilibrul între stabilitate și schimbare. În lucrarea *Psihologia pentru profesor*, D. Fontana se concentrează pe trei dimensiuni:

- Învățarea acționează în sensul schimbării individului într-un mod anume,
- Schimbarea este rezultatul nemijlocit al experienței de învățare,
- Schimbarea astfel provocată trebuie să se reflecte în comportament și de asemenea, să aducă o schimbare în comportament.

Pentru elevi și părinți, învățarea nu interesează, în mod esențial, din perspectivă psihopedagogică, ci mai degrabă din perspectiva deprinderii comportamentale vizibile, adică în mod simplu exprimat, elevul își face temele repede și bine. Orice alt scenariu presupune obstacole și stres pentru copil și familie.

Astăzi, accentul se pune pe competențe precum *a învăța să înveți, învățare permanentă*, care la rândul lor implică anumite competențe specifice, respectiv informații-atitude-comportamente.

Este de dorit ca fiecare elev să fie sprijinit să-și dezvolte autonomia în învățare, adică să-și internalizeze propriile reguli de comportament în învățare. În această perspectivă, se aduc în discuție *autodirectivitatea* (definită ca abilitate de autodeterminare) și învățarea independentă. Aceste atribute ale procesului de învățare sunt asigurate printr-un exercițiu de lungă durată, început cu mult înainte de înscrierea propriu zisă la grădiniță și ulterior la școală. Primele etape le regăsim la începutul dezvoltării atât cognitive, cât și socio-afective și morale.

De ce sunt copiii care acceptă ușor îndeplinirea sarcinilor școlare și sunt copiii pentru care este dificilă începerea sau menținerea în sarcina de lucru? Răspunsurile trebuie căutate mult înapoi, în felul în care au reușit să-și internalizeze reguli și valori în primii ani de viață, în modul în care au cooperat și au aplicat diferite reguli sau au reacționat la constrângerile sociale în grupurile din care au făcut parte anterior perioadei preșcolare.

Erikson, urmărind dezvoltarea individului din perspectiva nevoii de autonomie, descrie câteva etape specifice. De la 18 luni la 3 ani copilul trebuie ajutat să-și asume *responsabilitatea de autoservire*, cât și pe cea *de luare în stăpânire a mediului înconjurător*. Astfel, adesea, părinții dintr-o nevoie de hiper protecție a copilului, îl îndepărtează de la formele inițiale de învățare, de satisfacere a curiozității, de construire a autocontrolului și încrederii în sine.

Lipsa de inițiativă în începerea sau finalizarea sarcinilor de învățare este precedată de lipsa competenței spiritului de căutare, a absenței sentimentului de capabilitate. Mai degrabă se dezvoltă neîncrederea în propria persoană, timiditatea, comoditatea, neîndemânarea.

Referindu-se la aceeași etapă de vârstă, Piaget, mai amintește încă două condiții esențiale pentru formarea autonomiei, respectiv practica regulilor (felul în care se aplică regulile) și conștiința regulilor (obligativitatea regulilor) în jocurile și relațiile din copilăria mică.

Autorul apreciază că în etapa de 2-5 ani, copiii imită regulile adulților, fără a le înțelege. Abia între 7-8 ani, cei mici reușesc să coopereze în aplicarea regulilor, mai degrabă tot prin imitație. La acest nivel devine evident rolul capabilității, al convingerii copilului că poate să facă anumite lucruri, convingere care vine dinaintea vârstei de 3 ani.

Urmează etapa codificării regulilor, etapă profund dependentă de prezența unor noțiuni ca dreptate sau corectitudine.

La fel și formarea conștiinței reguli, are câteva stadii de dezvoltare. La 4 ani, copiii nu au capacitatea de a înțelege cum se respectă o regulă, mai degrabă se manifestă deprinderi formate prin consecvență. După 4 ani, regulile sunt respectate în virtutea pierderii sau câștigului pe care îl generează, iar în jurul vârstei de 10 ani vorbim de cooperarea în aplicarea, respectarea regulilor.

Revenind la ideea autonomiei în învățare, se justifică dezinteresul școlarului mic pentru învățare, dacă în primii ani de viață a cunoscut mai mult constrângerea decât libertatea de interacțiune cu mediul, a avut relații

puține de cooperare cu alți copii în jocuri sau nu a făcut singur lucruri pentru el, precum să mănânce singur, să se îmbrace singur, să-și așeze lucruri singur etc.

Teoriile psihologiei învățării au evoluat mult în ultimii 10 ani, toate fundamentate însă pe aceste criterii descrise înainte. Ceea ce aduc nou este studiul mecanismului autoreglării învățării. De exemplu, teoria fixării scopului învățării, teoria orientării scopului învățării, descriu componente ale autoreglării învățării, respectiv a autoreglării motivației.

Practic, era inevitabil a se ajunge la motivație, aceasta fiind o cheie obligatorie în învățare. Și se repetă aceeași explicație ca și pentru capabilitate. Adică, concepția despre propria eficacitate. În acest sens, Bandura spune că cei care se îndoiesc de competența lor nu au un nivel ridicat de aspirație, nu sunt dispuși la efortul cognitiv și abandonează repede în fața primelor dificultăți.

Cu siguranță, nu am atins decât o foarte mică parte a teoriilor, însă am selectat acele idei care susțin faptul că primii 2-5 ani de viață formează practic competența de autonomie în învățare.

La 3-4 ani copilul învață să gestioneze cum să împartă jucăriile, alege dacă îi plac sau nu persoanele din jur și are reacții comportamentale. În acest mod reușește să integreze în joc sau în relațiile cu ceilalți reguli specifice. La 4-6 ani învață ce este pierderea și mai ales învață să facă față pierderii, deoarece regula jocului stabilește cine câștigă și cine pierde.

Când copilul este lăsat să câștige pentru „că e mic”, va învăța că regulile pot fi ocolite, că regulile nu au valoare, deci ei pot să facă ce vor. În aceeași măsură vor învăța sau nu vor învăța să facă față frustrărilor.

Ca o concluzie, elevul mic își va face temele sau va alege să întârzie, să amâne realizarea lor și în funcție de credințe vechi întărite acum, adică părintele stă și dictează ce să facă și cum să facă, grăbește ritmul de lucru, adaugă sarcini noi de învățare, în timp ce copilul nu are încredere în propria-i capacitate de învățare.

Soluțiile sunt în primul rând în mâna părinților, prin reorganizarea comunicării în familie și redistribuirea de sarcini, prin încurajarea celor mici și oferirea unor modele reale și eficiente de organizare a scopului în învățare.

Bibliografie

Negovan Valeria, Psihologia învățării, Editura Universitară, București, 2007

BIBLIOTECILE ȘCOLARE, ASTĂZI

*Bibliotecar Puranu Georgeta
Casa Corpului Didactic Vâlcea*

Biblioteca școlară reprezintă unul dintre spațiile cele mai importante dintr-o instituție de învățământ, întrucât contribuie la apropierea tinerilor de lectură și sprijină corpul profesoral în reușita actului educațional. Activitatea bibliotecarului școlar nu poate fi concepută în afara ansamblului activităților educative specifice școlii.

Biblioteca școlară este pentru unitatea de învățământ o carte de vizită, ea este sursa de informare permanentă la zi în viața și lumea elevilor, iar cei care răspund de activitățile lor, respectiv bibliotecarul și cadrele didactice, trebuie să aibă în vedere găsirea unor forme și metode de folosire eficientă a cărții, care să corespundă cât mai bine procesului de modernizare a învățământului.

Din păcate, România este, conform unor studii recente, pe ultimul loc în Uniunea Europeană în ceea ce privește piața de carte, „fapt care arată lipsa unei strategii – cadru și a unei analize serioase cu privire la încurajarea lecturii”, prin măsuri active de stimulare a pieței.

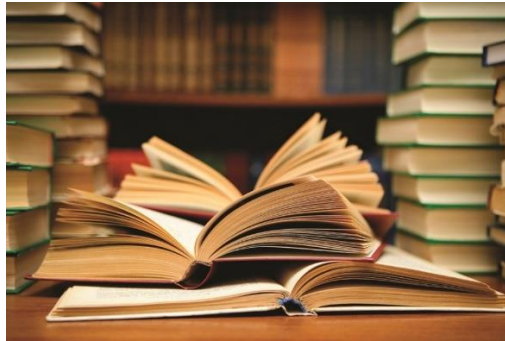
Lipsa investițiilor în biblioteci în ultimii ani, a achizițiilor de carte în principal a dus la învechirea colecțiilor și implicit la scăderea interesului pentru lectură. Conform unui studiu realizat de IRES unul din cinci români a citit o carte cu mai mult de un an în urmă, iar 22% dintre cei intervievați au declarat că nu citesc deloc cărți.

Numărul bibliotecilor a scăzut de la începutul anilor 2000, potrivit Institutului Național de Statistică – în anul 2016 au fost închise 2018 unități, iar conform unor estimări din 1990 până în prezent au fost închise în total în jur de 2000 de biblioteci la nivel național.

Din numărul total al utilizatorilor bibliotecilor, cei mai mulți sunt utilizatori ai bibliotecilor școlare. Actul educațional ar trebui să aibă printre obiectivele principale educația pentru lectură.

Pentru a stimula piața cărții și implicit lectura, în luna octombrie 2018 Senatul a adoptat în unanimitate, în calitate de prima Cameră sesizată, o propunere legislativă care prevede creșterea fondului de carte din bibliotecile școlare cu cel puțin 5% din numărul elevilor din cadrul unității. Forma inițială a propunerii a fost

modificată, astfel finanțarea bibliotecilor școlare se face din bugetul anual al unităților de învățământ de stat în cadrul cărora funcționează, din fondurile alocate din bugetul Ministerului Educației Naționale. Autoritățile locale pot finanța și ele bibliotecile școlare.



Anul 2019, va deveni **Anul Cărții**, conform aceleiași propuneri legislative adoptate de Senat.

"Anul Cărții propune lansarea unui program la nivel național, <<România Citește>>, care presupune promovarea lecturii în școli prin întâlniri cu scriitori, personalități publice, voluntari care să le citească elevilor fragmente din opere literare, fiind binecunoscut faptul că citirea cu voce tare copiilor este una dintre cele mai bune modalități de a investi în viitorul lor, deschizând apetitul pentru lectură și readucând în centrul reflecției forța formatoare a cărților", se specifică în expunerea de motive. Proiecte asemănătoare au fost implementate cu succes în Bulgaria, Polonia și Turcia.

Pe noi, bibliotecarii acțiunile de acest fel nu pot decât să ne bucure și să ne dea speranță. Salutăm această inițiativă, prima de acest fel din ultima perioadă de timp.

Pasiunea pentru carte, pentru lectură trebuie susținută de stat pentru ca astfel bibliotecile să fie dotate cu cărți noi, interesante, în concordanță cu programele școlare pentru ca profesorii să le recomande la clasă, iar bibliotecarii să aibă ce oferi.

Tendențe noi în bibliotecile de astăzi

Dacă la noi în țară cunoaștem situația bibliotecilor, "tragem cu ochiul" și la alte țări privitor la organizarea și adaptarea serviciilor de bibliotecă la nevoile comunității:

1. Oportunități de împrumut extinse. Astăzi, bibliotecarii se confruntă cu percepția învechită (dar rezistentă) că bibliotecile se ocupă doar cu împrumutul cărților. În timp ce împrumutul și colecțiile rămân unele dintre scopurile de bază ale bibliotecii, nu putem simplifica întreaga activitate a unei biblioteci la asta. Studiile arată că în bibliotecile din SUA cărțile electronice, muzica, filmele și alte resurse multimedia constituie o parte considerabilă a circulației din biblioteci. Cărțile electronice și software-urile nu sunt unicele bunuri pe care o bibliotecă le poate împrumuta – multe biblioteci oferă împrumut de tablete sau chiar aparate de măsurare a energiei electrice (biblioteca din Ann Harbor, statul Michigan) și elemente de decor interior.

2. Agenți pentru colaborare. Atunci când au apărut tehnologiile de citire a cărților electronice, mulți erau îngrijorați de faptul că vizitele la biblioteci vor scădea îngrijorător. Un motiv important pentru care acest lucru nu s-a întâmplat este faptul că utilizatorii apreciază bibliotecile nu numai pentru colecțiile lor, și nici măcar pentru serviciile și programele pe care le oferă. De cele mai multe ori, utilizatorii vin la bibliotecă pur și simplu **pentru a fi cu alte persoane**. Caricatura binecunoscută a unui bibliotecar care le spune vizitatorilor să păstreze liniștea în bibliotecă este atât de departe deja de realitate. Astăzi, bibliotecile publice sunt unele dintre cele mai bune locuri pentru socializare, devenind astfel agenți pentru colaborare.

3. Makerspaces. În ultimii ani, makerspaces sau spațiile de creație s-au înmulțit în bibliotecile din întreaga lume. Makerspaces sunt niște spații fizice, amplasate în bibliotecă și special amenajate, destinate utilizatorilor autodidacți. Adulții se adună în aceste spații de creație pentru a crea idei noi și a utiliza instrumentele la care biblioteca le oferă acces liber și gratuit (imprimante 3D, echipament electronic etc.). Însă mai populare continuă să fie spațiile destinate pentru copii și adolescenți, unde acești pot confecționa diferite lucruri. Cu toate că asemenea spații sunt găzduite și de alte instituții, cum ar fi școlile și centrele comunitare, totuși biblioteca este cel mai logic spațiu pentru a avea un makerspace.

4. Reevaluarea necesității vizitatorilor de a avea un „spațiu liniștit”. Deși bibliotecile moderne sunt locurile perfecte pentru socializare și găzduiesc spații special amenajate pentru acest scop, totuși o mare parte a oamenilor contează să găsească la bibliotecă un „spațiu liniștit” unde să poată studia. Din acest motiv, bibliotecile încearcă să asigure o bună amenajare a spațiului, încercând să separe zonele aglomerate și

gălăgioase (de exemplu, zonele de makerspace) de cele destinate studiului (de exemplu, sălile cu computere). Acest lucru poate fi făcut destul de simplu, spre exemplu prin simpla rearanjare a mobilierului – în timp ce mesele mari sunt potrivite pentru spațiile colaborative unde oamenii pot discuta, pe când mesele mici sunt mai potrivite pentru lucrul individual, fiind amplasate în așa-zisele spații liniștite.

Surse bibliografice:

<https://evz.ro/romania-va-investi-20-de-milioane-de-lei-anual-in-biblioteci-scol.html>

<https://www.news.ro/politic-intern/proiect-legislativ-instituirea-anului-2019-drept-anul-cartii-in-romania-pentru-a-incuraja-lectura-in-scoli-1922403406292018041318047375>

http://novateca.md/phocadownload/resource_center/CELE-MAI-NOI-TENDINTE-IN-BIBLIOTECILE-DE-AZI.pdf

CORELAREA OBIECTIVELOR PREDĂRII - ÎNVĂȚĂRII ECONOMIEI CU CELE ALE EDUCAȚIEI PENTRU CARIERĂ ȘI ALE EDUCAȚIEI PERMANENTE

**Profesor metodist CCD Șandru Valeria
Casa Corpului Didactic Vâlcea**

În predarea *Economiei*, acțiunea educativă nu se poate rezuma doar la a-i conduce pe elevi spre achiziția cunoștințelor, de altfel foarte ample, ignorând virtuțile formative ale acestui domeniu. Simpla cunoaștere a principalelor dimensiuni conceptuale și tematici, specifice economiei, nu este suficientă sub aspect educativ. Este necesară formarea gândirii critice, reflexive, capabilă să opereze interpretativ și creativ, dobândirea unor capacități care să-i permită elevului obținerea independentă a informațiilor, prelucrarea și utilizarea lor, formarea deprinderilor de comportament prosocial.

Desigur, elevii își însușesc cunoștințe factuale despre societate, dar acest lucru nu este suficient în învățarea Economiei. Mult mai important este ceea ce fac elevii cu cunoștințele lor, modul în care le prelucreză și le valorifică în sens formativ. Scopul predării *Economiei* nu este numai acela de a-i îndruma pe elevi să-și însușească cunoștințele cuprinse în manual sau pe cele transmise verbal de către profesor.

Deosebit de importantă este înzestrarea lor cu competențe funcționale, printre care și capacitatea de explorare empirică a spațiului social. Cunoștințele nu își pierd însă din importanță. Putem vorbi de o interdependență, realizată în procesul învățării, între formarea și informarea intelectuală.

Nu există activitate educativă în absența unui suport informațional adecvat, care poate și trebuie să contribuie la pregătirea completă și armonioasă a elevilor. Informațiile sunt indispensabile formării intelectuale, servind la structurarea și dezvoltarea competențelor. Dacă ne referim strict la cercetarea socială empirică, putem afirma că ea se bazează pe acumulări teoretice anterioare, pe concepte și principii metodologice elaborate. Are loc, de fapt, o transformare a cunoștințelor științifice dobândite în tehnici de acțiune, angajându-se o unitate indisolubilă între demersul teoretic, cercetările empirice și aplicabilitatea concluziilor în planul practicii sociale. *Economiei* îi este specific un ansamblu complex de metode și tehnici de investigare directă a realității sociale. Însușirea acestora presupune angajarea unor competențe de explorare empirică în cadrul activităților instructiv-educative. Aceste competențe constau în abilități și priceperi de culegere a datelor, prelucrarea lor și interpretarea rezultatelor. Aplicarea efectivă, în condiții concrete, a metodelor și tehnicilor de cercetare economică (ancheta, studiul de caz, metoda monografică) presupune valorificarea (transferul) unor cunoștințe teoretice și permite realizarea unei învățări prin descoperire, cu efecte multiple în plan formativ: dezvoltarea capacităților cognitive, operaționale și de aplicare. Se obțin, pe această cale, o serie de date utile pentru explicarea și înțelegerea vieții sociale sau pentru realizarea demersurilor de diagnoză și prognoză.

Prizonieri ai unor prejudecăți intelectualiste, unii profesori cred că scopul activității didactice se rezumă la înzestrarea elevilor cu un bagaj cât mai mare de cunoștințe. Elevilor nu li se oferă posibilitatea să întreprindă investigații și nu sunt pregătiți să gândească critic și reflexiv, să aibă inițiative și responsabilități. Se pierde astfel din vedere faptul că numai prin plasarea elevilor în situații de învățare activ-participative se poate ajunge la o valorificare superioară a potențialului informativ și formativ al disciplinei predate.

Prin noile programe școlare se urmărește compatibilizarea intereselor personale de formare ale elevilor cu evoluțiile previzibile ale mediului socio-economic. Ele sunt centrate pe competențe cu specific acțional susceptibile de a facilita integrarea elevilor în viața profesională. Profesiunea nu este doar o realitate economică, ci și una socială și psiho - morală, un rol social și un mod de viață. „... integrarea profesională nu este determinată doar de asimilarea elementelor fundamentale ale profesiei, nu e reductibilă la exercitarea profesiei, ci înseamnă și o integrare psihosocială care presupune o asimilare (...) a contextului social al profesiei.

Performanța profesională nu depinde numai de pregătirea profesională sau de coincidența aptitudinii-profesiei, ci și de climatul social în care se realizează profesia și care de multe ori se constituie ca variabilă independentă, nesupusă controlului. Contextul social al profesiei este constituit din atitudini și comportamente generale, dar și de altele specifice mediului profesional-obiceiuri, tradiții, aspecte relaționale, participare la decizii etc.” (E. Păun, 1982, p. 72).

Studiul *Economiei* contribuie la dezvoltarea competențelor necesare integrării socio-profesionale a individului. Obiectivele predării-învățării acestei discipline se corelează cu obiectivele educației pentru carieră, doar în măsura în care, prin realizarea lor, li se asigură elevilor:

percepție adecvată a profesiunilor și a schimbărilor ce au loc în societate, inclusiv sub aspectul mobilității profesionale;

un plus de flexibilitate și deschidere, în perspectiva încadrării pe piața muncii;

formarea capacității de anticipare a dezvoltării societății;

dezvoltarea capacității de înțelegere și interpretare corectă a fenomenelor sociale;

exersarea aptitudinilor și atitudinilor general umane;

dezvoltarea capacității de proiectare și realizare a acțiunilor în vederea atingerii unui scop;

dezvoltarea competențelor relaționale: participarea la negocierea drepturilor și responsabilităților, realizarea unor corelații raționale între decizie, acțiune și consecințele acestora;

dezvoltarea intereselor de cunoaștere;

dezvoltarea competențelor de obținere, prelucrare și utilizare a informațiilor;

cultivarea unor norme, precepte și reguli morale;

Toate aceste aspecte contribuie la dezvoltarea personalității elevilor la niveluri superioare de competență și de performanță, relevante în plan profesional.

Școala înzestrează individul cu comportamente necesare integrării socio-profesionale.

În prezent, educația nu mai este privită ca o etapă din viața individului, nu se mai reduce la ceea ce se realizează în școală, extinzându-se pe parcursul întregii vieți, ca un proces de perfecționare sau completare continuă a comportamentelor dobândite în timpul școlarizării.

Necesitatea educației permanente a adulților este impusă de factori sociali (uzura morală a informațiilor, sporirea rapidă a volumului lor, noi cerințe venite din partea mediului social etc.) și de factori individuali subordonați nevoii individului de integrare activă în societate sau de exercitare a profesiei.

Venind în întâmpinarea principiului educației permanente, programele curriculare pun accentul pe formarea și dezvoltarea competențelor funcționale posibil de valorificat într-o astfel de perspectivă. Studiul *Economiei* poate contribui la realizarea acestui deziderat prin centrarea demersului didactic pe înzestrarea elevilor cu instrumente de cunoaștere indispensabile dezvoltării intelectuale și cu metode de muncă independentă, necesare completării pregătirii primite în școală.

Bibliografie:

E. Păun, „Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică”, 1982

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE LECTURĂ IN CICLUL PRIMAR

*Prof. Elena Calonfira Săraru
Inspectoratul Școlar Județean Vâlcea*

Gustul pentru lectură se formează încă de la vârste fragede, în familie. Dar câte mame mai stau să citească povești și basme copiilor ? Câți părinți urmăresc împreună cu copiii un film educativ ? Câți părinți selectează cărțile sau emisiunile TV ? Câți părinți comentează activitatea de la școală cu copiii lor?

Să nu uităm, **scopul** lecturii, este acela de a forma progresiv un tânăr cu o cultură comunicatională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, exprimându-și gânduri, stări, sentimente, opinii, să fie sensibil la frumosul din natură. La vârsta școlară mică se pun bazele formării personalității copilului : valorificarea capacităților intelectuale prin formarea unei motivații intrinseci pozitive, dezvoltarea intereselor, asigurarea echilibrului emoțional, formarea unei imagini despre sine și despre alții, capacitatea de a opera cu criterii morale și de adaptare normativă. Atenția care se dă comunicării în clasele primare nu este întâmplătoare. Elevii sunt pregătiți pentru viață și în primul rând, ei comunică. Limba română ca obiect de studiu, ocupă locul central în ansamblul general de pregătire al elevilor, fiind principalul mijloc de comunicare și informare. A comunica este numai aparent ușor. Trebuie să cunoști și să stăpânești regulile fără de care mesajul transmis nu este perceput sau nu produce efectele dorite.

Curriculum-ul actual promovează sistemul comunicativ-funcțional, sistem ce presupune formarea integrată a capacităților de receptare/ **exprimare orală** și a celor de receptare a mesajului scris și de **exprimare scrisă**. Calitatea procesului de comunicare eficientă va duce în final la formarea capacității de comunicare corespunzătoare pentru cei pe care îi formăm. Un alt element care se urmărește prin intermediul predării integrate constă în faptul că obiectivele nu mai vizează, în mod expres, asimilarea de cunoștințe, ci ele se formează în situații concrete de comunicare. Noua abordare impune ca o necesitate formarea elevilor în spirit activ-participativ, dezvoltă la elevul de vârstă școlară mică un ansamblu de atitudini și motivații ce-l vor ajuta în continuare în studiul limbii și literaturii române, stimulează interesul pentru formarea și dezvoltarea competențelor elementare de comunicare. Comunicarea este deosebit de importantă. Ea poate fi grea sau plictisitoare dacă nu este bine organizată, cu obiective clare, nu se realizează în forme de activitate variate și atrăgătoare. În lecții nu vom transmite reguli pe care elevii să le învețe, ci vom forma și consolida deprinderi de comunicare. Școlarii înțeleg logica limbii, bogăția ei și se deprind să folosească în mod corect și conștient, atât în vorbire, cât și în scriere, o exprimare corectă. Ei reușesc să înțeleagă mai bine gândurile altora și să se folosească de limbă ca mijloc de comunicare, de acumulare a unor cunoștințe.

Cultivarea **limbajului oral** și **scris** se realizează practic prin toate disciplinele de învățământ ale ciclului primar, cu precădere prin studiul limbii române. Rafinarea exprimării, diversificarea și nuanțarea ei depind de modul de stăpânire a resurselor limbii române, de operaționalizarea normelor gramaticale într-o situație de comunicare.

Realizarea unei exprimări corecte, expresive și nuanțate, civilizate, presupune un efort de elaborare privind alegerea cuvintelor, organizarea contextului sub coordonarea normelor standard de constituire și operaționalizare a limbii. Învățarea limbii se realizează în situații simulate de viață, contribuind astfel nu numai la dezvoltarea limbajului activ, ci și la cultivarea unui simț lingvistic, la sesizarea semnificațiilor sociale și funcționale ale limbii, pregătind elevii pentru cunoașterea și întrebuintarea stilurilor funcționale ale limbii literare. **Deficiențele de exprimare**, care îngreunează comunicarea verbală, vizează, în general: sărăcia vocabularului, decalajul mare între vocabularul activ și cel pasiv, folosirea unor cuvinte a căror semnificație nu a fost corect înțeleasă.

În societatea de azi, din cauza altor componente informative – radioul, televiziunea, cinematograful și internetul – cartea poate trece aproape neobservată. Fără a minimaliza importanța celorlalte mijloace moderne de informare și culturalizare, trebuie spus că nimic nu poate înlocui cartea. În afara cărții nu poate fi concepută o cultură sistematică a individului și a societății.

Lectura are ca scop să dezvolte gustul elevilor pentru citit și să-i facă să iubească cartea, să le satisfacă interesul pentru a cunoaște viața, oamenii și faptele lor. Din cărți, copiii află multe lucruri despre anotimpuri, viața animalelor și a plantelor, despre descoperiri geografice, despre evenimente și personalități literare, artistice, istorice, despre frumusețile și bogățiile patriei. Cărțile le vorbesc și despre sentimentele omenești, despre prietenie, cinste, omenie. Citirea cărților contribuie la îmbogățirea cunoștințelor elevilor, la formarea unui vocabular bogat, la dezvoltarea exprimării. Eroi cărților devin modele pentru elevi. Copiii au impresia că participă direct la fapte și evenimente din cuprinsul cărții. Pe unii eroi îi iubesc, pe alții îi urăsc. Ceea ce citesc în copilărie se întipărește în amintirea lor pentru toată viața și influențează dezvoltarea personalității. Lectura oferă copilului posibilitatea de a-și completa singur cunoștințele, de a le îmbogăți.

Am identificat câțiva **factori** care influențează pozitiv lectura elevilor :

- Implicarea directă a elevilor în învățare prin citirea coerentă și conștientă a textului;
- Crearea unui climat în care elevii să își poată alege și singuri lecturile;
- Crearea de contexte de interacțiune între elevi pe marginea lecturilor, să-și exprime opiniile, să-și imagineze, să întrebe;

- Propunerea unei varietăți de activități pertinente și semnificative legate de lectură.
- Orice plimbare poate fi un motiv pentru lectură, dar un alt fel de lectură - cea a semnelor de circulație, a comportamentului, a culorilor, a reacțiilor celorlalți. Orice călătorie prin și în afara localității este, de asemenea, un prilej pentru a povesti istoricul locurilor, pentru amintiri și impresii. Sugerez părinților, ca în momentele lecturii, copilul să fie încurajat să redea prin desen ceea ce a înțeles sau să asculte muzică potrivită textului audiat. Ținând cont de faptul că dezvoltarea cognitivă și emoțională a copiilor este diferită, părinții trebuie să fie atenți la dezvoltarea armonioasă, evitând comparațiile cu alții copii și observațiile care îi pot inhiba.

În afară de citirea independentă se poate exercita citirea în colectiv. Această citire se realizează de către învățător sau câțiva copii care citesc mai bine și are rolul de a aprofunda și a purta discuții pe marginea lecturii citite. Citirea lecturii cu voce tare îi determină și pe alții care citesc mai dificil sau într-un ritm mai lent să asculte cu plăcere, putând astfel să participe la discuțiile despre conținutul povestirii citite, să evidențieze trăsăturile personajelor, să explice cuvinte sau expresii mai puțin cunoscute. Pentru a stimula interesul și curiozitatea elevilor pentru lecturile pe care le au de citit, acestea pot fi citite parțial în clasă, continuarea lecturii urmând să o citească fiecare acasă pentru a observa ce s-a întâmplat mai departe în povestire.

Lecturile citite sunt notate pe caiet sub formă de scheme. Aceasta permite realizarea unei clasificări a elevilor. Cei care citesc mai mult se situează pe primele locuri, iar la sfârșitul anului școlar vor primi o diplomă. Astfel crește interesul celor care citesc mai puțin sau uită să citească. Rezultatul acumularilor pe parcursul orelor de limba română se poate concretiza în compunerea de poezii sau scurte povestiri care sunt adunate la sfârșitul anului școlar în revista clasei.

Bibliografie:

1. Crăciun, Corneliu: *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Ed. Emia, Deva, 2001;
2. Cornea, Paul: *Introducere în teoria lecturii*, Ed. Minerva, București, 1988;
3. Pamfil, Alina - *Didactica limbii și literaturii române*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2000;
4. Nuță, Silvia - *Metodica predării limbii române în clasele primare, vol. I și II*, Ed. Aramis, 2000, București;
5. I. Șerdeal - *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, E.D.P București, 1988.

PREȘCOLARITATEA- PREMISĂ A DEZVOLTĂRII OPTIME A CREATIVITĂȚII

*Prof. Săvescu Anca Hortenzia
Grădinița "Hillary Clinton", sector 6- București*

P. Popescu-Neveanu afirmă: "Creativitatea presupune o predispoziție generală a personalității spre nou, o anumită organizare a proceselor psihice în sistem de personalitate" (P. Popescu-Neveanu apud Zlate, M., coord., 2001, p.162).

Adaptarea creativă naturală reprezintă o adaptare la condițiile actuale, lumea fiind într-o continuă schimbare și mișcare, iar individul trebuie să găsească noi soluții, pentru a ține pasul. Oricine poate fi creativ, dar pentru a se împlini în această direcție sunt necesare o serie de condiții, ce fac referire la produsul creat, la procesul de creație și la personalitatea creatoare. Produsul creat desemnează rezultatul procesului de creație. Pentru ca acest produs să poată fi apreciat creativ trebuie să incumbe doi parametri: originalitate și utilitate socială. Originalitatea se exprimă prin noutate și unicitate

Preșcolarul aduce multe schimbări în planul dezvoltării psihice și emoționale, este perioada în care copilul descoperă anumite realități de care trebuie să țină seama, și se impun anumite reguli ce trebuie respectate, în vederea atingerii sarcinilor cerute.

Vârsta preșcolară este perioada care se caracterizează printr-un remarcabil potențial creativ, ce trebuie valorificat, care se pare că se minimizează spre adolescență iar recuperările ulterioare vor fi minime.

Receptivitatea și curiozitatea, înclinația spre nou, imaginația bogată, tendința de a fi curios, dorința de a construi ceva nou, pot fi valorificate la această vârstă, prin diferite metode de stimulare a creativității.

Preșcolarul este vârsta care pretinde adultului să favorizeze dezvoltarea gândirii prin acțiuni educative care antrenează limbajul. Verbalizarea permanentă a acțiunilor, antrenarea copilului în dialog, formularea întrebărilor și încurajarea copilului de a le formula este un factor important.

La intrarea în grădiniță, copilul de 3 ani este încă tributari, în cea mai mare măsură, zestrei ereditare și mediului familial, fapt ce explică diversitatea comportamentală a copiilor. De aceea grădiniței îi revine sarcina de a stimula

dezvoltarea intelectuală și psihică a copiilor prin ansamblul de activități instructiv-educative specifice învățământului prescolar.

Se observă o dezvoltare intensă a tuturor analizatorilor și pe această bază perfecționare a capacității de reflecție a sistemului nervos. În măsura în care percepția devine mai cuprinzătoare, mai exactă și mai variată, reprezentările copiilor sunt mai precise, mai clare, mai bogate în conținut.

Psihologia și pedagogia creativității utilizează conceptul de învățare creativă care presupune stimularea, dezvoltarea potențialului creativ. Copilul activ și creativ depune eforturi de reflecție personală, de gândire, efectuează acțiuni mintale și practice de căutare, cercetare, redescoperă noi adevăruri, reelaborează noi cunoștințe. Educația trebuie să profite de nevoia lui de cunoaștere și de activitate și să-l dirijeze în direcții constructive. Strategiile de învățare interactivă stimulează participarea preșcolarului la acțiune, îl ajută să socializeze prin munca în echipă.

Cercetătorii au arătat în grafice o curbă descendentă pe care o urmează creativitatea, aceasta fiind mult mai pregnantă la vârstele mici, dar diminuându-se considerabil la vârsta adultă. Astfel, se pune accentual pe cultivarea creativității, urmărind stimularea copiilor care-și manifestă permanent mirarea și surpriza, încercând să surprindă ineditul lumii, neinfluențati încă de educația rutinieră. Teama față de orice deviere de la normă (convenție, tradiție) sau conformismul social are ca efect dispariția originalității, fiind capcana în care eșuează creativitatea multor indivizi. (Cocos, 1998.)

”Copilul preșcolar este prin natura sa un creativ datorită imensei sale curiozități, a freazătului permanent pentru a cunoaște tot ceea ce se petrece în jurul său. În perioada preșcolară imaginația se exprimă viu prin tot ceea ce face copilul la grădiniță la toate activitățile. Preșcolăritatea reprezintă vârsta la care este imperios necesar stimularea potențialului creativ al copilului, neevidențiat sau neexprimat prin cunoașterea și stimularea aptitudinilor, prin mobilizarea resurselor latente prin susținerea manifestațiilor printr-o motivație intrinsecă. Activitatea didactică trebuie înțeleasă ca un act de creație nu ca un șir de operații șablon, de rutină.” (<http://www.ccdmures.ro/cmsmadesimple/pdf/vanca.pdf>)

Copiii au nevoie de situații diversificate și interesante de acțiune, au nevoie de situații de comunicare, jocuri care să le dezvolte imaginația, autoaprecierea în caz de reușită, stima de sine, gândirea și să le ofere echilibrul interior. Atmosfera sau climatul psihosocial în care își desfășoară activitatea preșcolarii contează foarte mult pentru asimilarea cunoștințelor. Depinde de creativitatea educatoarei cum își aranjează acest spațiu în sala de grupă, pe arii de stimulare. Epoca în care trăim cere fiecărui individ să se adapteze la situații mereu noi, să găsească soluții variate, ingenioase, originale. Școala contemporană are un rol important în dezvoltarea potențialului intelectual al copiilor, care va asigura progresul socio-uman. Profilul psihologic al vârstei preșcolare cuprinde multiple premise favorizante pentru cultivarea și stimularea potențialului creativ, ceea ce implică vaste cunoștințe și aptitudini din partea educatoarei.

Abordarea unui stil educațional care să stimuleze interacțiunile dintre copii, crearea unei atmosfere permissive curiozității și creativității spontane, caracteristică preșcolarilor, respectarea nevoilor copilului manifestare și de mișcare sunt condiții care ne permit un management eficient în relațiile cu preșcolarii. Cu copilul se comunică nu doar verbal, ci și non-verbal, afectiv-emoțional, prin gesturi, mimică, reacții impersonale complexe, care contribuie la înțelegerea mesajului verbal. Când un copil se simte luat în seamă de adult el va crește cu încredere în sine, în propriile forțe, ceea ce-i conferă un grad de maturitate, iar cu timpul îi va imprima caracterul. Copilul care-și manifesta permanent mirarea, și surpriza, încercând să surprindă ineditul lumii, neinfluențat de educația de rutină, este considerat prototipul creativității. Preșcolarii creativi sunt foarte curioși, vin cu soluții neobisnuite, cu idei originale, au inițiativa și un spirit de observație foarte dezvoltat, învață rapid și ușor, au o memorie bună, un vocabular bogat găsesc soluții neobisnuite pentru soluționarea problemelor, au o imaginație vie și o capacitate deosebită de a compune povești.

Din această perspectivă, subliniem că profilul psihologic al vârstei preșcolărității cuprinde multiple premise favorizante pentru cultivarea și stimularea potențialului creativ. Avem în vedere dinamismul, impetuositatea și expresivitatea propriei acestei vârste, acel freazăt permanent sau acea vibrație și efervescentă launtrică ce conferă copiilor note specifice de dinamism creativ, disponibilitate de exteriorizare spontană și autoexpresie însufletită, analoage oricărui élan creator.

Profilul psihologic al vârstei preșcolare cuprinde multiple premise favorizante pentru cultivarea potențialului creativ. Avem în vedere dinamismul, impetuositatea, expresivitatea propriei acestei vârste, acel freazăt permanent sau acea vibrație și efervescentă launtrică ce conferă copiilor note specifice de dinamism creativ, disponibilitatea de exteriorizare spontană și autoexpresie însufletită, analoage oricărui élan creator.

Încurajarea tendinței de creativitate a preșcolarilor trebuie să constituie o obligație morală a fiecărui cadru didactic pentru că procesul de învățământ oferă diverse și bogate prilejuri de cultivare a creativității.

BIBLIOTECA ȘCOLARĂ ȘI BIBLIOTECARUL

*Bibliotecar Statie Daniela
Școala Gimnazială nr. 4, Rm. Vâlcea*

Biblioteca reprezintă unul dintre spațiile cele mai importante dintr-o instituție școlară, întrucât contribuie la apropierea tinerilor de lectură și sprijină corpul profesoral în reușita actului educațional. Activitatea bibliotecarului școlar nu poate fi concepută în afara ansamblului activităților educative specifice școlii.

Biblioteca școlară este pentru școală o carte de vizită. Ca parte integrantă a sistemului informațional național, biblioteca școlară este o colecție de documente (cărți, reviste, ziare, materiale audio-vizuale și alte suporturi informaționale) cu caracter enciclopedic, adecvat nivelului și profilului unității de învățământ în care funcționează biblioteca școlară. Așa cum afirmă Bernard Calenge, *“gestionarea, dezvoltarea și reînnoirea unei colecții formează esența însăși a meseriei de bibliotecar”*, meserie pe care fiecare dintre noi, bibliotecarii, o dorim organizată după reguli și principii comune. Dacă achiziția înseamnă completarea colecțiilor, atunci calitatea acestora depinde de echilibrul pe care bibliotecarul știe să-l realizeze între intrările în colecții și scoaterile lucrărilor uzate, fizic și moral, ceea ce presupune coerență și decizie, armonizarea acestora în interiorul bibliotecii. De aici rezultă patru funcții majore ale bibliotecii: a) pedagogică; b) gestiunea documentelor; c) culturală; d) de comunicare.

Activitatea bibliotecarului școlar nu poate fi concepută în afara ansamblului activităților educative specifice școlii. Biblioteca școlară este sursa de informare permanentă, la zi în viața și lumea elevilor, iar cei care răspund de activitățile lor, respectiv bibliotecarul și cadrele didactice, trebuie să aibă în vedere găsirea unor forme și metode de folosire eficiente a cărții, care să corespundă cât mai bine procesului de modernizare a învățământului. Deși internetul reprezintă o provocare a lumii moderne, biblioteca rămâne o constantă culturală, un simbol al profunzimii spirituale. Să ne aducem aminte că radioul și televiziunea nu au distrus gazetaria, doar au obligat-o să se reorganizeze. Această bibliotecă “hibridă” trebuie tratată și considerată nu ca pe un serviciu ajutător, ci ca pe o componentă fundamentală a fiecărei instituții școlare.

Biblioteca este un centru formativ în care elevii capătă diferite deprinderi constructive: lucrul cu cărțile, utilizarea eficientă a informațiilor, selecția materialelor și, nu în ultimul rând, capacitatea de a coopera și de a se comporta civilizată în sala de lectură. După cum spunea Mircea Eliade *“cetim ca să trecem examene (deci lectura de studiu), ca să omorâm timpul (deci lectura de loisir) sau cetim din profesiune (deci lectura nonformativă)”*, bibliotecarul și cadrele didactice își vor uni forțele spre a oferi cititorilor informația în concordanță cu solicitările programului educativ.

Dialogul cu cititorii este, de asemenea, o necesitate a demersului întreprins de către bibliotecarul școlar. Primul contact cu cititorul are o importanță deosebită, acesta contribuind la imaginea efectivă a cărții. Pentru o bună primire a cititorilor nu există reguli, ci exigențe umane. Suntem cei care trebuie să dăm dovadă de tact, discreție, să avem disponibilitatea și calmul de a-i asculta și de a-i primi chiar cu un zâmbet de bun venit, după cum spune și un proverb chinezesc *“Cine nu știe să zâmbească, să nu-și deschidă prăvălia”*. Profesorii, mai ales cei de limba și literatura română și bibliotecarul sunt preocupați de găsirea unor metode și procedee de atragere și de trezire a interesului pentru citit. Dezbaterile pe marginea lecturilor, studiul de caz, procesele literare plac elevilor și îi țin aproape de flăcăra cititului. Sunt și elevi care citesc, învață, lucrează pentru atingerea unor performanțe unice, de excepție. Îi recunoaștem și îi ajutăm oferindu-le consultanță în selectarea bibliografiei de specialitate.

Biblioteca poate fi considerată un fel de mic laborator de lucru cu cartea, indiferent dacă aceasta este un manual școlar sau un roman. Ceea ce găsesc elevii la noi, pe lângă împrumutul permanent la domiciliu al volumelor necesare și sprijinul în întocmirea de referate școlare, bibliografii sau prezentarea unei cărți, este atmosfera caldă și înțelegătoare.

Cititul îți deschide un al treilea ochi, spunea Vladimir Nabokov într-un eseu. Acest ochi te familiarizează cu lumi imaginare care nu sunt ale tale, dar pe care mintea ta le străbate în libertate. Cititul este o artă. Cine

ajunge să o practice se vindecă de singurătate. Pentru a deprinde arta cititului e nevoie de exercițiu și de răbdare, de pauză și reflecție, de seriozitate și profunzime. Bucuria cititului te recompensează pentru tot felul de inconveniente și frustrări ale vieții cotidiene. Cititul este un act de formare a personalității umane, cu implicații pe care omul le va respecta de-a lungul vieții.

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR EDUCAȚIONALE MODERNE

*Informatician Statie Ovidiu Daniel
Școala Gimnazială nr. 10, Rm. Vâlcea*

În noile orientări ale învățământului, problema interacțiunii pedagogului cu elevul este una fundamentală. Astfel, apare evidentă necesitatea unui sistem educațional centrat pe elev, axându-se pe nivelul de dezvoltare a potențialului acestuia, aplicând tehnologii adecvate. Tehnologiile educaționale presupun mijloace și metode, structuri și forme diferite care corelează diferite concepte operaționale: proiectul pedagogic, mesajele educaționale, conexiunea inversă etc. Integrarea tehnologiilor educaționale în cadrul învățământului formativ presupune ca școala să se centreze pe dezvoltarea gândirii, selectând prin aceasta conținutul, metodele, formele și criteriile de formare și evaluare, adică să elaboreze acea tehnologie educațională care dezvoltă un anumit stil de învățare cu efect durabil.

Sorin Cristea, în „Dictionarul de pedagogie”, acordă următoarea semnificație termenului „tehnologie educațională” care aici este numită „tehnologie pedagogică”: *„Tehnologia pedagogică reprezintă ansamblul tehnicilor și cunoștințelor practice imaginat pentru a organiza, a testa și a asigura funcționalitatea instituției școlare la nivel de sistem. În contextul problematicii specifice procesului de învățământ pot fi delimitate patru acțiuni distincte, dar complementare, care asigură dimensiunea aplicativă a conceptului de tehnologie a educației/ instruirii: organizarea resurselor pedagogice existente, planificarea și aplicarea curriculumului, pregătirea și folosirea materialului pedagogic și aplicarea cunoștințelor în activitatea de învățare.”*

Elaborarea unor tehnologii educaționale moderne permite nu numai îmbunătățirea calității procesului educațional, ci și rezolvarea problemei însușirii unui volum imens de informații într-un timp relativ scurt fără a afecta starea psihică a instruiților. Resursele informaționale au devenit la fel de importante ca resursele materiale și cele energetice. În condițiile societății informaționale bazate pe utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale (T.I.C.), în sistemul de învățământ devine imperativă necesitatea centrării procesului de învățământ pe elev, el devenind subiectul procesului de învățământ. Folosirea tehnologiei informaționale reprezintă o posibilitate reală de individualizare a procesului de învățământ bazat pe clase și lecții. În contextul noilor tehnologii informaționale se creează noi posibilități în instruirea elevilor. În baza tehnologiilor multimedia apare posibilitatea realizării materialelor didactice computerizate care pot fi grupate, în funcție de tipurile tehnologiilor utilizate și de scopurile pe care le realizează, astfel: manuale electronice care reprezintă o expunere textuală a materiei cu un număr mare de ilustrații ce pot fi instalate pe server și transmise prin rețea, manuale electronice cu o dinamică înaltă a materialului ilustrativ, executate pe CD-uri, sisteme moderne pentru efectuarea lucrului de cercetare științifică, sisteme virtuale, în care elevul devine element al „modelului computațional” care reflectă lumea reală și sistemele de instruire la distanță.

Tehnologiile educaționale moderne sunt eficiente în activitatea didactică în etapele proiectării, implementării și evaluării, una dintre condițiile esențiale în reușita acestora fiind cunoașterea și dorința de utilizare a celor mai potrivite mijloace, chiar dacă aceasta presupune renunțarea la anumite obiceiuri care se dovedesc, uneori, mai costisitoare la capitolul resurse de timp, energie, financiare.

În acest context, am ales să prezentăm câteva dintre beneficiile însușirii unor cunoștințe, respectiv a formării și consolidării unor deprinderi TIC. În ceea ce privește proiectarea activității didactice la nivelul unității de învățare, varianta de proiect propusă se dovedește complexă, utilă, aplicabilă în contexte variate; formatul este atractiv și profesionist, oferind posibilitatea ca, în fiecare moment, să se poată efectua conexiuni între elemente precum: arie tematică, competențe specifice/ obiectivele de referință, obiectivele operaționale și obiectivele de evaluare vizate, planificarea evaluării în variantele inițială, formativă și sumativă, mijloace necesare realizării evaluării (liste de verificare, stabilirea obiectivelor, observarea grupului, feedback din partea colegilor etc.), aptitudinile vizate (exemple: deprinderi de a utiliza termeni de specialitate, abilități practice de lucru cu programe Microsoft Office, experiență minimă în realizarea publicațiilor, abilități de navigare și

documentare pe Internet), materiale și resurse necesare pentru unitatea de învățare (tehnologie – hardware, software, materiale tipărite, resurse internet, alte resurse). De asemenea, orice ajustare necesară se poate realiza cu mai multă ușurință și cu păstrarea designului inițial.

În ceea ce privește implementarea activității proiectate, utilizarea tehnologiilor educaționale moderne reprezintă un mijloc de facilitare a lecției prin creșterea atractivității și prin realizarea unei comunicări mai fidele între cadrul didactic și elevi (elevii pot recepta mai clar ceea ce li se transmite, avându-se în vedere receptarea pe mai multe canale ale cunoașterii). Pot fi utilizate materiale PPT, care, pe lângă designul atractiv, facilitează o mai bună coerență în prezentare, precum și contactul permanent a elevului cu varianta vizual-auditivă a învățării. În spațiul lecției pot fi inserate materiale create anterior sau pot fi create astfel de materiale împreună cu elevii, în cazul în care există conexiune la Internet în sala de clasă. Aceste materiale dezvoltă creativitatea elevilor și asigură o învățare de plăcere.

Tehnologiile moderne sunt eficiente nu numai în transmiterea noilor cunoștințe, ci și în consolidare deprinderilor formate și în realizare transferului de informații între diferitele domenii ale cunoașterii. Astfel, se pot realiza lecții recapitulative cu ajutorul materialelor PPT, exercițiile propuse având la dispoziție posibilitatea autocorectării răspunsului, solicitării sprijinului în identificare răspunsului corect, aprecierii în situația unui răspuns just, identificării unor informații conexe. La final de lecție se poate realiza o sinteză sub forma unui flyer realizat de către elevi, aceasta prezentând atractivitate și utilitate prin consolidarea capacității de sinteză, dar și prin dezvoltarea abilităților de utilizare a mijloacelor TIC. Tehnologiile educaționale moderne favorizează într-un mod cu totul deosebit învățarea prin descoperire atât la capitolul informații, cât și în ceea ce privește varietatea modalităților de utilizare a computerului în sine cu economie de efort și timp.

Evaluarea reprezintă unul dintre aspectele în cadrul cărora tehnologiile educaționale moderne sunt cel mai eficient inserate. Astfel, se pot folosi teste on-line, în format PPT, formulare realizate cu ajutorul Google docs etc. în cadrul cărora răspunsul este primit foarte rapid, obiectivitatea fiind ridicată și o mai bună dispoziție a participanților prin înlăturarea contactului direct cu evaluatorul. Evaluarea realizată cu ajutorul tehnologiilor moderne devine un moment mai puțin costisitor din punctul de vedere al consumului emoțional, reușindu-se performanța transformării utilului în plăcut, modificându-se atitudinea elevilor raportat la procesul evaluării în sine.

Bibliografie: <https://iteach.ro>

COMUNICAREA ORALĂ. RECEPTAREA ȘI EMITEREA MESAJULUI

Prof. Stoica Irina

Bibliotecar: Cojan Alice, Școala Gimnazială „Petre Ispirescu”-București

Un rol important în standardele de formare lingvistică îi revine comunicării orale, deoarece oamenii sunt puși permanent în situații de a comunica oral, în toate stadiile vieții lor: familie, între prieteni, viața publică (școală, profesia, politica, afacerile, reuniunile în locuri publice, conferințele etc.).

Comunicarea orală este prima pe care elevii o exersează și chiar de la intrarea în școală, dovedesc că o stăpânesc, dar la un nivel redus, în contextele de tip informal, diferite fiind de cele în care viața îi pune în față. Limbajul se formează prin imitare, prin ascultarea celorlalți și se dezvoltă prin practică, iar mai târziu se rafinează prin contactul cu diferite modele, mesaje orale (discursuri/scrise/texte). Datorită faptului că școlii îi revine rolul de a-l pregăti pe copil pentru viitor, este necesar să-i formăm competențe de comunicare care să-i permită să facă față cu succes varietății și complexității situațiilor de comunicare din viața de adult (personală, profesională, cetățenească).

Comunicarea orală se caracterizează printr-o serie de trăsături situaționale cărora le corespund trăsături lingvistice specifice, fapt ce are în vedere și predarea conceptelor gramaticale.

Astfel, folosirea canalului fonico-acustic permite corelarea discursului lingvistic cu cel paraverbal (intonaj, accent, variații de ton, ritm, energie în rostire, durata sunetelor) și nonverbal (mimică, gestică, postură) orientându-l pe receptor în interpretarea enunțului.

Comunicarea orală poate fi încărcată afectiv, fapt ce se realizează prin utilizarea unor interjecții, adverbe modalizatoare, propoziții exclamative etc.

Comprezența interlocutorilor, face ca funcția fatică, de verificare a funcționării canalului comunicativ, să aibă o importanță sporită. Astfel, reacția receptorului, care își poate exprima acordul sau dezacordul,

declanșează un proces de negociere a sensului și generează modificări importante, comportamentale, intenționale, lingvistice.

Unul din factorii importanți care determină diferențierea procesului de producere a textelor scrise de cele orale îl reprezintă timpul, emițătorul având posibilitatea de a revizui textul scris, pe când mesajele orale nu permit revizuirea.

De asemenea, mesajului oral îi sunt caracteristice diferitele forme de repetiție și folosirea multor elemente cu rol deictic sau anaforic. Datorită faptului că rolurile de emițător și receptor sunt reversibile, emiterea și receptarea au caracter imediat. Rezultând, de aici, o reducere a capacității de a planifica discursul, imposibilitatea de a suprima enunțuri deja transmise, astfel încât, o consecință în comportamentul elevilor se reflectă prin prezența bâlbâielii, a elipsei, în apariția anacolutului, situații în care un rol important de corectare îi revine profesorului.

Înțelegerea mesajului. *Să fii pe aceeași lungime de undă... Între ceea ce eu gândesc, ceea ce vreau să spun, ceea ce cred că spun, și ceea ce spun, între ceea ce vrei să auziți, ceea ce auziți, ceea ce credeți că înțelegeți, ceea ce vrei să înțelegeți, și ceea ce înțelegeți,* aceste nouă posibilități de a nu ne înțelege unii cu alții.

În aparență înțelegerea mesajului nu pare un proces dificil, în fapt ea necesită o serie de abilități care se formează în timp și prin exercițiu. A înțelege înseamnă a reconstrui sens, a trata informația primită și a răspunde adecvat la ea. Înțelegerea depinde de o serie de factori: abilitatea receptorului de a asculta; natura informației vehiculate de mesaj, locul acesteia în mesaj, familiarizarea cu tipul de mesaj, caracterul mediat sau nemediat al comunicării, bagajul de cunoștințe lexicale și culturale pe care le posedă auditorul etc.

Formarea competențelor comunicative necesare înțelegerii mesajului se pot desfășura:

- în cadrul unor lecții speciale (de regulă dedicate însușirii unor concepte din metalimbaj);
- în cadrul fiecărei ore, indiferent de obiectivele prioritare vizate.

Tipuri de activități cu obiective focalizate pe comunicare (înțelegere și producere)

-Închideți sonorul! Li se cere elevilor să reconstituie replicile dintr-un film, un meci de fotbal, o piesă de teatru, având sonorul închis.

Redactarea și reproducerea unui desen doar după indicațiile verbale ale colegilor, a unor benzi desenate doar pe baza imaginilor. Acest tip de exercițiu are ca scop înțelegerea utilității unei ascultări active. Modul de desfășurare:

Se stabilesc perechile. Prin tragere la sorți, fiecare va îndeplini pe rând rolul de auditor, receptor și pe cel de emițător. Elevul emițător va primi un desen pe care va trebui să-l descrie colegului, astfel încât acesta să-l reproducă cât mai exact. Emițătorul nu va avea voie să-i arate colegului desenul, doar îl va descrie cu ajutorul limbajului verbal. Receptorul va avea dreptul să pună trei întrebări clarificatoare.

Se pot derula activități de tipul:

- anticiparea unor evenimente. Lectura anticipativă. Interpretarea unei piese, a unor jocuri de rol prin care exersează diverse acte de vorbire: felicitare, propunere, critică etc.;
- jocuri verbale, de asociere- *cascada cuvintelor*: un elev spune un cuvânt, ceilalți vor realiza cât mai multe asociații semantice, afective, fonetice etc.;
- rescrierea unor texte lungi, neaerate; elaborarea unor piese de teatru radiofonic;
- proiectarea unui scenariu. Exerciții de anticipare/continuare a unui mesaj, de identificare corectă a momentului de începere/sfârșit al unui dialog, de sesizare a consecințelor frazelor lui;
- exerciții de reformulare a spuselor celorlalți. Organizarea unor dezbateri, pe teme de interes pentru elevi, cu grijă de a evita bavardajul;
- povestirea după imagini;
- susținerea unui monolog în care elevul să explice cum funcționează un obiect sau care sunt regulile ultimului joc de pe calculator;
- prezentarea, explicarea unei reguli, a unei legi de știință;
- înregistrări video, urmate de acțiuni de reflecție;
- povestirea unui film polițist, prezentarea emisiunii preferate etc.;

Modul de desfășurare:

1. Elevul povestește fără a fi întrerupt.
2. La sfârșit, colegii și profesorul îi pun întrebări, cer explicații. Acestea vor fi notate pe tablă.
3. Sunt identificate punctele tari și punctele slabe ale povestirii.

Indiferent de metodele și activitățile derulate, profesorul nu trebuie să piardă din vedere că prin propriul discurs le propune elevilor modele de receptare și producere.

Tehnica fotolimbajului

Prin intermediul acestui procedeu se facilitează comunicarea, se favorizează ascultarea și se stimulează creativitatea. Modul de desfășurare:

1. Profesorul explică instrucțiunile. Elevii au de ales între una sau două din șirul unor imagini (reproduceri, fotografii), care, după părerea lor, exprimă cel mai bine starea pe care i-o trezește o poezie, peisajul care se potrivește cel mai bine pentru fundalul temporal al unei acțiuni, pentru caracterizarea unui personaj, pentru impresia generală a unei opere etc.
2. Elevii realizează alegerile individual.
3. Elevii discută în perechi sau grupe alegerea făcută, motivând-o.
4. Se evaluează, se face sinteza activității prin formularea unor concluzii și sublinierea unor convergențe.

Activități din cadrul fiecărei ore, indiferent de obiectivele prioritare vizate

Participarea elevilor la exerciții de comunicare orală se rezumă de multe ori la răspunsurile scurte pe care aceștia le dau întrebărilor puse de profesor, eludându-le celelalte dimensiuni ale expunerii orale, atât de necesare în viața de zi cu zi: reflecția prealabilă, efortul de formulare și de argumentare a ideilor, capacitatea de a-i asculta pe ceilalți și de a fi receptivi la sugestiile lor.

Dezvoltarea capacității de producere a mesajului oral reprezintă un proces complex, de durată, care necesită introducerea și exersarea permanentă a unor comportamente, a unor activități prin care elevul:

- intră în dialog, atât pe verticală cât și pe orizontală, prin participare la activități care solicită lucrul în grup/pereche. Interacțiunile dintre ei, fără intervenția profesorului, punându-i în situații de exersare a diverselor acte de vorbire; negocierea sensului, a intențiilor, explicarea etc;
- se autoevaluează și își evaluează colegii; desfășoară activități comunicative apropiate de sfera lui de interes

și de mediul nonformal de dincolo de școală. Transferă cunoștințele declarative în comportamente discursive;

- exersează situații de comunicare cât mai diferite; este pus să exerseze roluri cât mai diverse; corelează activitățile de înțelegere a textului scris cu cele de producere de discurs oral; realizează corect transcodarea informațiilor obținute pe cale scrisă; citește cu voce tare; exersează regulile unei conversații eficiente; utilizează fraze simple și coerente pentru a descrie o experiență, un vis, o speranță, un scop, pentru a exprima o cerere, un îndemn etc.; identifică, recunoaște opiniile și intențiile interlocutorului și le poate justifica pe ale sale.

Comportamente rutiniere care contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare orală: elevul este încurajat să pună întrebări atât profesorului, cât și colegilor; elevul este încurajat să participe spontan la o conversație cu un subiect familiar; i se cere să-și exprime acordul/dezacordul; i se cere să reformuleze ce a zis interlocutorul; este deprins să asculte în tăcere când vorbește cineva; elevul este solicitat să identifice presupuzițiile, elipsele dintr-un discurs și să le completeze.

Bibliografie

- *Pavelescu, Marilena, Metodica predării limbii și literaturii române, Editura Corint, București, 2010;*
- *Pamfil, Alina, Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, Editura Paralela 45, Pitești, 2007;*
- *Got, Miorița, Lungu, Rodica, Literatura română, Editura Nomina, 2008.*

ABORDĂRI ALE COMUNICĂRII DIDACTICE

Prof. Tăbăcuța Adriana
Inspector Școlar ISJ Vâlcea

Comunicarea interumană este un ansamblu de sisteme de transfer de informații prin intermediul limbajului verbal, dar și al altor canale de comunicare nonverbale sau extralingvistice. Dacă comunicarea verbală se realizează pe canalul specializat și totodată specific comunicării, având cel mai înalt grad de determinism

social, comunicarea nonverbală completează, uneori chiar suplinește, pe cea verbală, participând efectiv la definirea dialogului interuman.

Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale ale informațiilor între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan sau succesiv rolurile de emițători sau receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Comunicarea pedagogică presupune o interacțiune de tip feed-back, privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente (intenționate sau formate în chiar cursul comunicării).

Pornind de la definiții diverse asupra comunicării didactice, Luminița Iacob (1994, p. 238) realizează o serie de sublinieri ce se dovedesc deosebit de utile în acest context:

1. astăzi, actul comunicării este văzut ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificații, contextualizând informația; de pildă, o informație verbală imperativă (*vino!, citește!, spune!, etc.*), în funcție de situație și de relația dintre actorii comunicării, poate fi: poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugămintă, renunțare etc.;
2. perspectiva telegrafică asupra comunicării este înlocuită de modelul interactiv, care analizează actul comunicativ ca o relație de schimb între parteneri care au fiecare, simultan, un statut dublu - emițător și receptor; ca urmare, atribuirea mai veche a rolului de emițător profesorului și a celor de receptori elevilor devine discutabilă;
3. analiza exclusivă a informațiilor codificate prin cuvânt și, implicit, concentrarea pe mesajele verbale pierd tot mai mult teren în fața cercetării diversității codurilor utilizate (cuvânt, sunet, gest, imagine, cINETICĂ, proximitate etc.) și a acceptării multicanalității comunicării (vizual, auditiv, tactil, olfactiv etc.); în ansamblul său, comportamentul interlocutorului are valoare comunicativă;
4. comunicarea, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea competenței comunicative, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită; absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică eșecul sau dificultățile pe care profesorii, unii dintre ei foarte bine pregătiți științific, le au în activitatea curentă; a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacitatea de a le transpune și traduce didactic, adică posibilitatea de a ști *ce, cât, cum, când, în ce fel, cu ce, cui* oferi.

Comunicarea este un circuit care se autoedifică și autoreglează permanent, pe când informarea ține mai mult de reguli statornicite *a priori*. În cadrul unui proces de comunicare, interlocutorii „creează și inventează nu numai conținuturi, dar și procese, reguli, procedee și modalități ale schimbului lor” (Ardoine, 1988, p.62). Inteligența consumată în comunicare este mai ales de ordin strategic, pe când cea subordonată informării este mai curând de ordin logic.

Conform analizelor întreprinse de unii teoreticieni, comunicarea poate fi ierarhică și reciprocă. Cea ierarhică se caracterizează prin faptul că interlocutorii ocupă poziții diferite, unul este superior, emițând mai mult, altul inferior, recepționând cu precădere mesaje; interlocutorul cu poziția superioară are cel mai des inițiativa mesajului, iar mesajul este codat, previzibil și de tip prescriptiv. Comunicarea reciprocă, dimpotrivă, este cea în care partenerii nu ocupă nici unul o poziție privilegiată, deoarece inițiativa mesajului aparține fiecăruia în egală măsură, iar mesajul este mai puțin previzibil deoarece procesul ca atare este mai deschis perfecționărilor. Comunicarea didactică implică ambele strategii, predominanța uneia într-un anumit context fiind justificată de obiectivele vizate, conținutul transmis, metodele și mijloacele didactice desfășurate. În timp ce profesorul emite, interlocutorul-elev își construiește, pe baza elementelor informaționale remise, mesajul său, care în parte va fi returnat (explicit sau prin transparența mimicii, gesturilor etc.) profesorului. La limită, acesta face două acțiuni, aparent contradictorii: vorbește și își ascultă elevii în același timp. De aceea comunicarea didactică va căpăta un aspect improbabil, deoarece strategia comunicațională poate fi, în orice moment, resemnificată.

În mod curent, educația se realizează prin intervenții ale celor maturi, preponderent prin comunicare, în mentalitatea și comportamentul personalității celor ce sunt educați. Conceptul de intervenție educativă, introdus de logicianul ieșean C. Sălăvăstru, pare a fi deosebit de oportun în contextul acestei analize. Intervenția educativă vizează „orice act uman prin intermediul căruia se realizează o anumită influență asupra unui individ, influență capabilă să determine o anumită reacție a acestuia, o anumită modificare a personalității sale. Aceste modificări pot afecta toate dimensiunile personalității: intelectuală, afectivă, atitudinală, comportamentală, acțională și ele constituie adevărate „mărci” ale oricărei acțiuni umane ce se dorește a fi categorisită drept formă de intervenție educativă” (Sălăvăstru, 1995, p.40).

Intervenția educativă presupune producerea unei relații de comunicare prin intermediul limbajului natural, al limbajului artificial sau al celui gestual. Limbajul educațional constituie un mijloc de realizare a intervenției educative. Autorul menționat distinge trei tipuri fundamentale de intervenție educativă:

- intervenții educative prin sine sau autointervenții (în care purtătorul intervenției se concretizează în procese, stări, trăiri intrinseci personalității receptorului, iar intervenția se declanșează ca urmare a impactului acestor stări);
- intervenții educative prin altul (cazul clasic al relației de ducăție, în care receptorul suferă influența unei alte persoane sau „realități personalizate”);
- intervenții educative prin „mentalități de comunicare” (în care purtătorul intervenției se concretizează în valori ale grupurilor, iar relația receptorului cu astfel de valori declanșează o intervenție educativă) (Sălăvăstru, 1995, p.17).

Departate de a fi un fenomen linear, omogen și mecanic, comunicarea se prezintă ca un proces dinamic, în cursul căruia unele strategii se înlocuiesc cu altele, conducându-i pe interlocutori la „deplasarea” unuia spre celălalt. În cazuri bine determinate se admit chiar și deplasări de statut comunicațional. Chiar și atunci când comunicarea pare unidirecțională, de la profesor la elev, de pildă, ea nu este univocă întrucât, simultan cu fluxul comunicațional principal, va lua naștere un flux adiacent, important prin funcționalitate și consecințe, cel al feed-back-urilor care reglează comunicarea. Această retroacțiune este atât de importantă încât, uneori, dacă nu se ține cont de ea, întregul relev informațional se poate bloca. Dacă profesorul nu decipitează la timp reacțiile elevilor săi și nu-și reglează la timp conduita comunicațională, întreaga activitate educațională poate fi compromisă. Orice comunicare realizează un circuit închis, iar, ca să se deschidă comunicarea trebuie să fie bilaterală. De altfel, expresia „comunicare unilaterală” este un nonsens. Actul informativ poate fi unilateral (de la un radioreceptor, de exemplu), dar comunicarea, niciodată.

Profesorul nu informează ci comunică. Informațiile sale variază ca amplitudine și profunzime în funcție de informațiile primite de la elevi, care dau seamă de ceea ce așteaptă ei sau sunt în stare să întâmpine. Profesorul, ca și elevul de altfel, este un rezonator. Așadar comunicarea didactică înglobează și acele fluxuri informaționale, intenționate sau nu, verbale sau nonverbale, profilând un univers de discurs pluridirecțional, multicanal și polisemantic.

Bibliografie

Cucoș, C., 2006, Pedagogie (ediția a II-a revăzută și adăugită), Editura Polirom, Iași
Cristea, D., 2000, Tratat de psihologie socială, Editura ProTransilvania, București

ROLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

Prof. Trăistaru Gabriela
Inspector Școlar – ISJ Vâlcea

Educația reprezintă un fenomen social fundamental apărut o dată cu societatea umană și este specific fiecărei organizări sociale, îndeplinind funcțiile de informare și de formare a omului din punct de vedere intelectual, moral, artistic, fizic. (Dicționarul limbii române pentru elevi, 1983). Asupra individului se exercită o multitudine de acțiuni și influențe educaționale de-a lungul vieții. Specialiștii le-au sistematizat în 3 tipuri sau moduri de realizare a pregătirii pentru viață: educația formală (școlară), nonformală (extrașcolară), informală (cunoștințele cu care individul se întâlnește zi de zi: în familie, cu prietenii, pe stradă, în mass-media).

Educația nonformală își are începuturile încă din timpul fondării educației și conține majoritatea influențelor educative care au loc în afara clasei, fiind activități extrașcolare sau activități opționale. Are un caracter mai puțin formal, dar cu același rezultat formativ, acțiunile educative plasate în cadrul acestui tip de educație, sunt flexibile și vin în întâmpinarea diferitelor interese, în mod particular pentru fiecare persoană. Timpul extrașcolar a fost caracterizat drept „libertate sub control instituțional”. Timpul liber, se caracterizează prin: alegerea liberă și eliberarea de sub obligațiile instituționale; caracterul dezinteresat al activităților; caracterul personal, întrucât încurajează virtuțile dezinteresate; caracterul hedonist, întrucât generează satisfacție.

Dintre funcțiile timpului liber, pot fi amintite: funcția de relaxare, de destindere, care constă în posibilitatea de refacere a organismului după activitatea de bază; funcția de distracție, care se realizează prin delectare și amuzament generând un tonus optimist; funcția educativă, de dezvoltare, care se concretizează în îmbogățirea vieții spirituale și dezvoltarea personalității, formarea capacității de autoorganizare a unui stil de viață elevat, stimularea capacităților creatoare și a stilului participativ (Vasile Marcu, Florica Orțan, Emilia Adina Deac, 2003).

În România, educația nonformală cuprinde diferite activități, desfășurate fie în cadrul școlii, cum ar fi: sesiuni de comunicări științifice, cercuri la diferite discipline, proiecte educative, olimpiade, competiții sportive; fie în afara școlii, cum ar fi vizite, drumeții, excursii, tabere, activitatea pe cercuri din cadrul palatelor și cluburilor de copii. Aceste activități, la fel ca și în cazul educației formale, sunt coordonate de profesori de specialitate, dar, care în aceste situații, au un rol secundar, de moderatori sau coordonatori.

Educația nonformală este diferită față de educația formală, prin aspectul conținutului și formelor de realizare, fiind caracterizată prin: caracterul facultativ; elevii sunt implicați în proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților; nu se face o evaluare prin note; oferă răspunsuri concrete la cerințele fixate; permite momente de abstractizare, prin utilizarea cunoștințelor din viața practică; pune în valoare aptitudinile și interesele copiilor și ale tinerilor; facilitează promovarea muncii în echipă și a unui demers pluri și interdisciplinar; scoate din educație funcția de predare, lăsând loc funcției de învățare.

Este cunoscut faptul că activitățile extrașcolare generează capital social și uman, constituie un mediu formator mai atractiv, în afara contextului instituțional. Participarea elevilor la astfel de activități îi ajută să se înțeleagă pe ei înșiși prin observarea și interpretarea propriului comportament în comparație cu al celorlalți. Activitățile extrașcolare reprezintă totodată un element prioritar în politicile educaționale întrucât au un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității elevilor, asupra performanțelor școlare și a integrării sociale. Un studiu al lui J. Eccles și B.L.Barber (1999) indică un impact diferit al activităților extrașcolare, în funcție de tipul acestora și rata de participare, astfel:

- participarea în cadrul tuturor tipurilor de activități extrașcolare corelează cu creșterea rezultatelor și performanțelor școlare;
- participarea la activități sportive înregistrează o probabilitate mai mare ca elevii să aleagă să urmeze o școală superioară (nivel universitar) până la la împlinirea vârstei de 21 de ani;
- participarea la activități prosociale corelează cu o rată mai mică de delincvență în rândul elevilor participanți.

Activitățile extrașcolare ocupă un loc important în ansamblul influențelor educative. Participarea la acest tip de activități lărgeste orizontul cultural al elevilor, completând cu noțiuni noi volumul de cunoștințe însușite în cadrul orelor de curs. De asemenea, constituie un mijloc de formare a competențelor, contribuie la educarea morală, estetică a elevilor, dăruindu-le acțiunile și extinzându-le orizontul cultural-artistic. Activitățile extrașcolare reprezintă un mijloc de formare a deprinderilor elevilor de a-și folosi, în mod rațional, timpul liber, sunt propice manifestării spiritului de independență și inițiativei.

O altă particularitate a activităților extrașcolare, de o reală importanță, o constituie legătura acestora cu partea practică. Aplicarea cunoștințelor în cadrul activităților extrașcolare are valoarea unui exercițiu de dezvoltare a aptitudinilor elevilor. Important în derularea acestor activități este faptul că elevii pot fi antrenați atât în inițiere și organizare, cât și în modul de desfășurare a acestora.

Condiția primordială pentru receptarea corectă și coerentă a mesajului o reprezintă demersul adoptat de cadrul didactic, metodele, procedeele, modul și modalitățile utilizate, precum și cadrul în care se desfășoară procesul. Modelarea, formarea, educarea cer timp și dăruire. Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților școlare cu cele extrașcolare. Scopul activităților extrașcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, cultivarea interesului pentru acțiuni socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, valorificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale. Prin aceste activități li se oferă elevilor un alt mod de însușire a unor trăiri, valențe pozitive ale vieții, valori morale și nu numai. Activitățile extrașcolare dezvoltă gândirea critică și stimulează implicarea generației tinere în actul decizional, realizându-se astfel o simbioză lucrativă între componenta cognitivă și cea comportamentală.

Bibliografie:

Țiru C. Maria, „Pedagogia activităților extracurriculare” – Suport de curs, Cluj-Napoca, 2007;
Ionescu M., Chiș V., „Mijloace de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire”, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001;
Lazăr V., Cărășel A., „Psihopedagogia activităților extracurriculare”, Ed. Arves, Craiova, 2007.

ÎNVĂȚĂTORUL CREATIV ȘI ELEVUL CREATIV

Prof.înv.primar Trușcă Maria
Școala Gimnazială "Costea Marinoiu" Ocnele Mari

Pentru înfaptuirea cerințelor creativității la lecție, este necesară instaurarea unui climat favorabil "caracterizat printr-o tonalitate afectivă-positivă, de exigență și de înțelegere, de responsabilitate", afirmă Ana Stoica în lucrarea "Creativitatea elevilor". Tot autoarea continuă, arătând că : "Învățătorii și profesorii creativi determină avântul creativității de la profesor la elev, fenomen urmat de automodelarea copilului în funcție de atitudinile și convingerile devenite ale lui".

Este necesar ca învățătorul să-i pună pe elevi în situația de a învăța să dobândească cunoștințe în mod independent, să caute soluții noi, originale, să aplice creator cunoștințele.

Învățătorul creativ oferă învățarea într-o atmosferă neautoritară, încurajează procesul gândirii creative. El știe cum să folosească întrebările. Conduita creatoare este provocată de întrebarea operațională potrivită pentru că ea duce la explorare și dezvoltă curiozitatea. Un învățător creativ încurajează elevii să exprime teorii ce par ridicole, să combine materialele și noțiunile în modele noi, originale.

Cadrul didactic trebuie să fie un mediator între elev și lumea înconjurătoare, faptul acesta presupunând:

- Structurarea și restructurarea unui cadru pentru a face posibilă o experiență utilă celor care învață;
- Indicarea experiențelor pe care le pot avea; folosirea posibilității de a experimenta;
- Participarea alături de individ în scopul ameliorării liniilor orientative pentru selectarea unui prilej favorabil experienței;
- Ajutor în folosirea timpului, spațiului, echipamentului;
- Ajutor pentru a extrage din experiența: informații, deprinderi, valori;
- Ajutor pentru interpretarea și evaluarea experiențelor.

În activitatea școlară se face transferul setului de valori propice creativității de la profesor la elev. Colaborarea are tendința de a stimula efortul fiecăruia.

"Dintre modalitățile de manifestare a elevului creativ în activitatea școlară, sunt de remarcate:

- Nu e sociabil în raport cu egalii săi, uneori e sfidător față de profesori;
- Nu e prea conștiincios; învață în salturi;
- Este imprudent; se avântă în răspunsuri înainte de formularea lor în minte;
- E curios, activ; are un nivel superior de aspirații;
- Are încredere în forțele proprii;
- Își asumă riscurile legate de îndeplinirea unor proiecte dificile și curajoase;
- Este perseverent în cautarea de soluții și realizarea proiectului propus;
- Are simțul valorii și atitudine valorizatoare
- Este receptiv la tot ce este nou;
- Cultivă consecvent originalitatea, pentru care are un respect deosebit.

Copilul care are posibilitatea să fie spontan și independent, va putea, în viitor, să fie creativ. De aceea învățământul trebuie să capete un caracter participativ, de aceea învățătorul trebuie să dirijeze, ca un adevărat dispecer- dialogul euristic sau exploatarea ipotezelor."

Identificarea elevilor creativi

Ana Stoica, în lucrarea "Creativitatea elevilor", propune o listă ce poate fi utilizată în identificarea elevilor creativi:

- curios, investigator cu întrebări profunde;
- original, în gândire și acțiune, oferă soluții neobisnuite;
- independent în gândire și conduită, individualizată, plin de sine;
- imaginativ, fantezist, povestitor de istorii;
- nonconformist;
- vede corelațiile;
- plin de idei, cu fluentă verbală și conversațională;
- experimentator care încearcă idei noi, produse noi;
- flexibil în idei și gândire;
- persistent, perseverent;

- construiește, reconstruiește;
- preferă complexitatea, se ocupă de mai multe idei în același timp;
- preocupat.

Pentru depistarea elevilor creativi din clasă, am aplicat chestionare elevilor, părinților și profesorilor. Ele și-au dovedit utilitatea. Este necesar să cunoaștem elevii creativi și domeniul în care pot excela în lucrarea *“Invenție, descoperire, creativitate”*, A.D. Moore consemnează: *“Ne deosebim prin capacitățile și talentele individuale, mai puternice sau mai slabe. Stradania de a cultiva talente acolo unde ele nu există le-a stricat multora viața. O primă condiție pentru a fi fericiți în viață constă în a descoperi domeniul pentru care suntem mai bine înzestrați și a folosi talentul astfel identificat pentru scopuri creative”*.

Bibliografie

- *Mihaela Roco. Creativitate și inteligență emoțională. Iasi: Polirom, 2004*
- *Educație pentru schimbare și creativitate, Venera – Mihaela Cojocariu, Ed. Didactică și Pedagogică, București,*
- *Psihopedagogie, Ed. Polirom*
- *A.D. Moore, “Invenție, descoperire, creativitate” Ed. Didactică și Pedagogică, București,*

MOROMEȚII – PROBLEMELE RURALITĂȚII

*Prof. Mihaela Udrea
Colegiul Energetic, Râmnicu Vâlcea*

Ne aflăm în secolul tehnologiei moderne, într-o epocă în care omenirea este asaltată de cinematograful, televizorul, calculatorul, internetul. Apare, astfel, pericolul scăderii rolului cărților în viața omului. Profesorului de limbă și literatură română îi revine o misiune grea: să atragă elevul spre carte. Ea trebuie privită ca element al devenirii umane. Datoria noastră, a profesorilor, este să-i orientăm pe elevi spre cunoașterea importanței cărții, spre folosirea acestor surse de învățare.

În organizarea unui învățământ centrat pe copil, profesorul devine un coparticipant alături de elev la activitățile desfășurate. El însoțește și încadrează copilul pe drumul spre cunoaștere. În sprijinul acestei idei vine și materialul ce urmează, o invitație la cunoașterea lumii din romanul *Moromeții* de Marin Preda.

“Lumea satului este, mereu, centrul de referință a operei lui Marin Preda” afirmă Cornel Ungureanu în volumul *“Proza românească de azi”* însă ceea ce îl evidențiază pe autorul *Moromeților* este faptul că el înnoiește fundamental problematica rurală aducând o perspectivă analitică și intuind o problemă foarte modernă – înstrăinarea omului de pământul său, alienarea.

Moromeții conține, în aproape o mie de pagini, povestea unei familii de țărani din Câmpia Dunării care cunoaște de-a lungul unui sfert de secol o adâncă și simbolică destrămare, tema centrală a romanului fiind “libertatea morală în luptă cu fatalitățile istoriei.” (Eugen Simion)

În primul volum din romanul *Moromeții*, acțiunea e plasată, în punctul ei inițial, la câțiva ani înaintea celui de-al doilea război mondial, când timpul părea foarte răbdător cu oamenii, iar viața se scurgea fără conflicte mari. În spațiul epic al lui Marin Preda funcția acestui timp este însă paradoxală. El nu mai are răbdare și va produce în sânul țărănimii schimbări fulgerătoare, care pun în cumpănă însuși destinul ei milenar.

Primele pagini sunt construite în perfectă concordanță cu timpul sugerat și un sfert din volumul întâi se petrece de sâmbătă seara până duminică noaptea, adică de la întoarcerea Moromeților de la câmp până la fuga Polinei cu Bircă. Scriitorul decupează scene de o mare simplitate din viața țăranilor și narează lent, stăruiind asupra fiecărui amănunt, gest sau replică totul se desfășoară parcă după un tipic anume, nimic nu e spontan, în așa fel încât impresia de ceremonial e stăruitoare, ca și cum țărani s-ar orienta în cele mai elementare mișcări ale lor după o ordine prestabilită, după un cod străvechi.

Moromeții, strânși în jurul unei mese mici și rotunde, dominați de un tată temut și ascultat, par încremenirea unei vechi rânduiești. Cina lor este un ecou peste milenii al ceremonialului unei familii gentilice, care și-a conservat într-o formă aproape intactă structura, nu și mentalitatea.

Sunt și alte scene antologice, adevărate documente de viață țărănească, dar intenția scriitorului nu e să facă etnografie. Forța cărții stă în adâncimea ei psihologică, pentru că în descrierea aspectelor automate, stereotipe, se strecoară sistematic analiza circuitului sufletesc subteran al protagoniștilor, astfel încât romanul

se va constitui dintr-o realitate exterioară, care poate crea impresia superficială că avem de-a face cu o monografie a satului românesc, și dintr-o realitate interioară, mai misterioasă și mai durabilă, din care țâșnește drama.

Modul acesta de distribuție a substanței epice se vedește chiar din primele momente, când, prin notația simultană a evenimentelor exterioare și a exploziilor sufletești, se sugerează raporturile reale ale membrilor familiei Moromete. Poziția Moromeților în jurul mesei, autoritatea paternă, atitudinea centrifugă a fiilor mari, opoziția dintre ei și mamă, locul negliabil al micului Niculae, îndârjirea dintre frați, comunicată prin intermediul dialogului, luminează o stare de criză latentă, care se va declanșa curând.

Marin Preda își începe romanul prin analiza acestui moment din viața unei familii de țărani, reliefând conflictul dintre vechea ei structură și noua realitate sufletească. Gospodăria Moromeților pare solidă și grija conducătorului ei este s-o mențină intactă. E pentru întâia oară când în literatura română țăranul nu e stăpânit de ideea de a avea pământ ca șansă a fericirii sale, ci de a și-l păstra. Ilie Moromete are două loturi, al lui și al Catrinei, și o mulțime de copii care să muncească. Și totuși, mica-i proprietate intră în declin, pentru că în calculele lui nu prevăzuse disensiunea interioară a familiei și nici nu înțelege pericolul real al veșnicilor sale datorii amânate.

În primele capitole ale cărții aceste lucruri rămân necunoscute. Prozatorul nu-și începe povestea de la cap, ci de la un punct oarecare din desfășurarea ei. Personajele sunt gata formate, ele intră în acțiune fără nici o pregătire prealabilă și se mișcă conform firii lor. Modalitatea aceasta trădează un gust al reprezentării dramatice, viziunea artistică a lui Marin Preda fiind adeseori scenică, ceea ce creează un puternic sentiment al trei părți.

După lunga descriere a întoarcerii Moromeților acasă, atenția scriitorului se îndreaptă spre viața comunității rurale. El își alege în acest scop secvențe dintr-o zi de duminică la țară și narează, dilatând prin insistență, evenimente obișnuite, ca tăierea unui salcâm, un drum spre fierărie cu secerile pe umăr, o adunare în poiană, plata unor impozite, călușul, hora.

Cele trei părți ale primului volum corespund unor etape din viața familiei: „aici *masa*, în partea a doua prispa, pe care sunt înșirați la adăpost de ploaie toți membrii familiei, în fine secerișul precedat de o pregătire aproape mistică, sub puterea unei mari exaltări, în orice caz, a plecării la câmp.”¹⁴ (Eugen Simion)

Volumul întâi se termină prin schimbarea unghiului de referință asupra timpului, care, departe de a fi răbdător și tolerant, și-a dus la bun sfârșit inexorabilă-i eroziune; Moromete ia cunoștință cu acest timp în urma unei tragice experiențe care îi modifică psihologia. Mușenia în care alunecă e o stare de criză și, în mod simbolic, o dispariție.

„Sfârșitul lui Ilie Moromete este sfârșitul unei mentalități de origine arhaică. El conservă o lume și imaginează una în care să poată trăi. Detronat cu brutalitate de timpul care devine nerăbdător, el este un «rege fără țară». Criza îl înstrăinează de fosta lui ipostază, pe care o privește cu ochi străin. Eroul își înțelege finalmente drama, ceea ce face din ei un personaj superior...”

Până la Marin Preda proza românească studiasse pe țăran mai ales sub unghiul existenței lui automate, al perfecte adaptări la mediu. Cu *Moromeții*, țăranul este scos din știutul traseu stereotip și constrâns să mediteze la adevărata sa condiție. După criză el nu mai reintră în vechea funcție automată”¹⁵ (Mihai Ungheanu).

Volumul întâi nu este numai romanul lui Ilie Moromete. Multe planuri se desfășoară fără el, pentru a arăta că satul există și în afara lui Moromete. Marin Preda are nevoie de imaginea mai largă a satului ca să potențeze, dar să și relativizeze drama eroului, sugerând și alte trasee ale existenței. În următorul volum această viziune va fi dominantă.

În al doilea volum, apărut în 1967, la doisprezece ani distanță de primul, autorul a reluat principalele personaje, adăugându-le altele noi, și le-a urmărit evoluția până spre sfârșitul deceniului al șaselea. Rescriind de mai multe ori întreaga carte, prozatorul a reușit să dea celor două părți o anumită unitate, încât astăzi nu mai putem vorbi de ele ca de două romane oarecum deosebite ca problematică și modalitate, ci de unul singur, în care se reconstituie imaginea unui univers și a unei civilizații aflate la răscruce.

Acțiunea primului volum se sfârșește în preajma celui de-al doilea război mondial cu fuga feciorilor lui Moromete și cu marea decepție a tatălui înșelat în așteptările lui. În centrul părții a doua a romanului nu se mai află satul tradițional și nici Ilie Moromete, țăranul care crede până la capăt în durabilitatea lumii și mentalității lui specifice; scena e ocupată acum de o istorie nouă, adeseori violentă, în care se transformă radical structurile

¹⁴ Eugen Simion

¹⁵ Mihai Ungheanu

de viață și de gândire ale țăranilor. Romancierul urmărește viața acestui sat nou în două momente istorice succesive: reforma agrară din 1945 cu prefacerile pe care ea le aduce și transformarea „socialistă” a agriculturii după 1949, fenomen abuziv și extraordinar de violent cu țăranimea.

Conflictul dintre Moromete și fiii lui trece în planul al doilea. Conflictul principal opune acum o mentalitate tradițională, a țăranului care-și lucrează singur ogorul, și o mentalitate nouă, impusă, colectivistă.

În întregul lui, romanul *Moromeții* este o epopee a satului românesc surprins într-o perioadă de criză a istoriei sale, transformat radical, eu instituțiile, moravurile și personajele lui caracteristice.

Tehnica de compoziție a celui de-al doilea volum nu mai este cea a decupajului, ci una rezumativă: evenimentele sunt selecționate, narațiunea cunoaște întoarceri în timp și eliminări de fapte (reluete în *Marele singuratic*), singurul moment de o mai întinsă coerență epică fiind cel în care Niculae Moromete participă ca activist la o campanie de seceriș în propriul său sat.

Satul, așa cum fusese zugrăvit în primul volum, intră într-un ritm accelerat de disoluție, pe scena lui năvălesc forte necunoscute, apar figuri noi ca notarul, Bilă, Isosică, Zdroncan, Manta-Roșie, Plotoagă, Adam Fântână, Ouașbei, Vasile al Moașei ș.a., se discută probleme noi și se impune o politică nouă. Țăranii asistă la un fenomen amenințător, la o adevărată „spargere” a satului, a cărei rațiune le scapă: „Erau evenimente pline de viclenie... s-ar fi zis, văzând ce oameni ieșeau acum la iveală, că un sat nu era o așezare de cel mult două mii de case adunate într-o vale de râu și ascunse sub salcâmi, ci o groapă fără fund, din care nu mai încetau să iasă ațâți necunoscuți”.

În *Moromeții*, Marin Preda analizează procesul istoric al destrămării celei mai vechi clase sociale românești, a satului tradițional, lume organică, sieși suficientă, purtătoare a unei civilizații milenare, dar ajunsă într-un ceas de crepuscul. Criza satului arhaic se reflectă în chiar conștiința celor care îl reprezintă, în așa fel încât substanța romanului va deveni tragedia unei umanități pe cale de dispariție. Legile implacabile ale istoriei vor juca acum rolul aceluia „fatum” clasic, pentru că intervenția istoriei în universul considerat anistoric al satului tradițional va duce nu numai la modificarea structurii lui, la degradarea elementelor arhaice, ci și la transformarea și chiar dispariția vechilor instituții rurale, a unor relații și convenții sociale, a unui cod etic și a unei filozofii.

Procesul acesta este profund dramatic, pentru că cei care nu vor voi sau nu vor putea să se adapteze vor sta sub condamnarea istoriei. Sub acest aspect, Ilie Moromete este un personaj exponențial, al cărui destin exprimă moartea unei lumi.

Vocația realistă a prozei lui Marin Preda își găsește în *Moromeții* o confirmare de înaltă ținută artistică. Scriitorul realizează aici una dintre cele mai verosimile imagini literare a satului românesc printr-o observație rece, obiectivă, aproape dură, a dramelor obscure, dar profunde, care însoțesc trecerea unei categorii sociale spre alte forme de existență. Ca și Rebreanu, umple și el albia vieții rurale până la refuz, tinzând să o zugrăvească în datele ei calendaristice, universale. Muncile agricole, mai ales secerișul și treieriișul, au șansa unui pictor remarcabil, care știe să-și dozeze culorile și nuanțele în tablouri de-o mare autenticitate și poezie. În același timp, privirea scriitorului se îndreaptă și asupra acelor obiceiuri și tradiții populare care trădează o realitate spirituală mai adâncă. În mormântarea, parastasul, forme vechi de ritual, ca spălatul picioarelor de Rusalii și călușul, jocul băieților pe câmp cu bobicul, întâlnirile nocturne ale tinerilor țărani, hora, atitudinile curente ale soților în familie etc. sunt înfățișate când ironic, când cu o evidentă notă lirică, dar permanent cu grija de a reliefa specificul unui mod de existență. Sub acest aspect, capitolul despre moartea lui Moromete este tot ce s-a scris mai tulburător în literatura română despre moartea unui bărbat.

Bibliografie

Marin Preda, *Moromeții*, Editura Cartex, București, 2017

Cornel Ungureanu, *Proza românească de azi*, Editura Cartea Românească, București, 1985

Eugen Simion, *Întoarcerea autorului. Eseuri despre relația creator-operă*, Editura Cartea Românească, București, 1981

Mihai Ungheanu, *Marin Preda: vocație și aspirație*, Editura Eminescu, București, 1973

Nicolae Manolescu, *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc*, Editura Gramar, București, 1998

RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR NARATIV

*Prof. Ungureanu Elena, Școala Gimnazială Nr.5-Goranu
Prof. Beldiman Diana-Maria, Școala Gimnazială „Petre Ispirescu”-București*

Receptarea este reacția cititorului la lectura unui text literar și actualizarea sensului cu care a fost investit, sens pe care cititorul îl poate completa și îmbogăți.

Virtuțile formative/educative ale textului epic sunt deosebite, deoarece acest gen propune cititorului o multitudine de aspecte de viață, cu un bogat conținut de idei, din care se pot învăța multe, precum și modele variate de personaje purtătoare ale unor mesaje moralizatoare. La nivel gimnazial, textul narativ contribuie la formarea abilităților de cunoaștere a lunii și de autocunoaștere, și sporește competențele comunicative ale elevilor.

Studiul textului epic îi oferă profesorului, pe lângă valențele educative, condiții favorabile pentru dezvoltarea celor patru deprinderi integratoare (audierea, vorbirea, lectura și scrierea), pentru studierea gramaticii în plan ficțional și pentru îmbogățirea vocabularului. În ceea ce –i privește pe elevi, textul narativ le prilejuiește o gamă complexă de emoții și sentimente, prin întâlnirea cu numeroase situații de viață, care ilustrează tipuri diferite de comportamente umane, fiind în același timp și o sursă originală de informare și de conturare a unui orizont axiologic, prin raportarea ideilor și valorilor proprii la cele transmise de text.

Predarea – asimilarea operei epice presupune din partea elevilor identificarea valorilor etice și culturale pe care textul le transmite și stimularea activităților de comunicare prin exprimarea impresiilor și preferințelor, precum și prin formularea de întrebări prin care elevii să intre în dialog, pornind de la o operă epică. Pentru a le stârni interesul elevilor, în lecția de receptare a textului narativ, profesorul va urmări familiarizarea treptată a elevilor cu o grilă specific acestui tip de text, care se distinge ca o formă de discurs caracterizat printr-un mod specific de organizare, constând în înglobarea următoarelor elemente: acțiunea, circumstanțe spațiale și temporal, prezența conflictului, instanțele comunicării narrative (autorul, naratorul, naratarul), perspectiva, personajele, construcția discursului narativ, tehnici narrative, viziunea despre lume și sistemul de valori.

Acțiunea. Încă din primele contacte ale elevilor cu textul epic, trebuie să sesizeze structura de bază a acestui tip de text: acțiuni defășurate în jurul unui personaj, care are o problemă pe care să o rezolve, luptând pentru atingerea acestui scop. Pentru înțelegerea acestei componente trebuie să plecăm de la receptarea textului narativ. Astfel, vom puncta faptul că narațiunea reprezintă o succesiune cronologică, o ordonare temporală și causală a întâmplărilor. O acțiune presupune obligatoriu: o situație inițială, o intrigă, desfășurarea acțiunii, punctual culminant și deznodământul. În plan acțional, la nivel gimnazial, înțelegerea conceptului se va materializa prin operații de identificare a momentelor subiectului.

Circumstanțele spațiale și temporale. Acțiunea se desfășoară într-un cadru spațial și temporal. Elevii vor urmări ordinea întâmplărilor, durata acestora, gradarea ascendentă/descendentă a lor. Deplasarea în spațiu a personajelor redată prin verbe de mișcare (a merge, a veni, a se duce, ase deplasa); așezarea obiectelor/personajelor în spațiu redată prin verbe statice(a se găsi, a se afla, a sta, a locui, a fi); prin complementele circumstanțiale de loc: exprimate prin adverbe de loc sau substantive cu prepoziție.

Prezența conflictului. Noțiunile secvență narativă și episoade, componente ale textului epic, se leagă de un alt concept: cel de conflict narativ. Înțelegerea textului se rafinează prin sesizarea tipului de conflict, care se poate clasifica în funcție de mai multe criterii în cazul :

- după natura conflictului- conflict de valori/interese/sentimente etc;
- după ponderea în desfășurarea acțiunii, identificăm un conflict principal/secundar;
- după raportul eului cu lumea: conflict interior (între sine și sine) și exterior între sine și un alt individ, între sine și societate (conflictul familial, politic, religios), între sine și Dumnezeu.

Instanțele comunicării narrative. **Autorul** este o persoană concretă, cu existență reală, independent de cea a operei literare pe care a creat-o. **Naratorul** reprezintă vocea predominantă în text, cel care relatează întâmplările fără să aibă o existență reală, fiind doar delegat de autor cu această sarcină. orice text narativ, cuprinde obligatoriu un narrator, chiar dacă prezența acestuia este mai explicit, estompată. **Naratarul** reprezintă, ca și naratorul, o entitate fictivă, corespunzând oarecum lectorului în perechea autor/cititor. Se identifică în cazul monologurilor interioare, în care naratorul devine și naratar.

Tipuri de naratori. După rolul în acțiunea relatată, naratorul poate fi: omniștient, participant, martor, transmițător, confident.

- După gradul de implicare în acțiunea relatată, vorbim de narator: obiectiv/subiectiv.

Relatarea subiectivă presupune implicarea afectivă a naratorului, evidențiată în text prin emiterea unor opinii, judecăți, aprecieri față de cele relatate, nararea se realizează la persoana I, subiectiv, întâmplările sunt relatate așa cum le-a receptat el, în funcție de starea pe care acestea i-au produs-o.

Relatarea obiectivă se realizează la persoana a III-a și presupune prezența unui narator omnipresent pe tot parcursul derulării evenimentului.

Implicarea naratorului se poate evidenția și prin:

- Sesizarea dialogului pe care îl deschide cititorul prin folosirea persoanei a II-a, prin propoziții exclamative, interrogative, ziceri tipice sau inserția unor proverbe etc.; prin intervenții apreciative, care nu aparțin nici cititorului nici autorului.

Perspectiva. Acțiunea este conturată de firele narrative care prezintă aceeași poveste, în moduri diferite, în funcție de persoana care vorbește. În teoria literară, punctual de vedere din care sunt percepute faptele poartă numele focalizare. Tipuri de focalizare:

- focalizare zero: naratorul este omniscient, furnizând toate detaliile privitoare la psihologia personajelor, vede și știe tot trecutul personajelor.
- focalizare internă: naratorul este personaj (are viziune limitată) sau prezentarea se face din perspectiva unui martor.
- focalizare externă: naratorul face parte din poveste; este un observator exterior care descrie faptele, fără a face judecăți sau comentarii. Acest tip de focalizare favorizează crearea suspansului. Profesorul va insista asupra diferențelor dintre cele două instanțe narrative.

Personajele. Constituie principalul centru de interes al literaturii de ficțiune. Ele realizează acțiunea, participă sau o suportă, care joacă rolul imaginat de autor.

Din perspectiva ipostazelor în care apar clasificarea personajelor se poate realiza după următoarele criterii:

- locul și importanța în operă: personaj principal/ secundar;
- în raport cu realitatea: personaje reale și personaje fictive, personaje fabuloase;
- semnificația morală: personaje pozitive/ negative;
- modul de constituire: individuale/ colective;
- după apartenența la curentul literar: personaj classic, romantic, realist, suprarealist etc.;
- după gradul de complexitate: simple/ complexe; plate/ rotunde;
- după gradul de mobilitate: dinamic/ static.

Construcția discursului narativ. Tehnici narrative. Elevii vor fi îndrumați să observe modul /tehnicile cu ajutorul cărora este construit subiectul operei literare, adică vor urmări tema operei. Tema poate fi enunțată sau decodată de cititor, având ca indiciu frecvența și dominanța câmpului lexical.

Modurile de expunere și tipurile de discurs: direct/indirect liber. **Narațiunea** este modul dominant împletindu-se cu dialogul, monologul și descrierea. Într-o operă epică, descrierea se subordonează narațiunii, având următoarele funcții:

- de vizualizare: reconstituie obiectul, decorul, dându-i viață prin bogăția detaliilor;
- de dilatare: provoacă așteptare, creează suspans, o pauză, încetinind ritmul acțiunii;
- dramatic: face tranziția între două secvențe, atrăgând elemente pentru ghicirea continuării;
- explicită/simbolică: descrierea unor sentimente, prezentarea unor enunțuri cu caracter sentențios, aforistic; descrieri –portret;

- divizarea în capitole, părți, fragmente mai mici;
- tehnicile narrative folosite sunt: evocarea, retrospectiva, povestirea în ramă, oralitatea stilului, gradarea acțiunii (ascendentă/ descendentă), suspansul, stilul alert, dynamic. Modalități alese de autor pentru a stimula intrarea în lumea ficțiunii (folosirea formulelor tipice în basm, inserarea visului în cadrul narațiunii).

- planuri narrative folosite: planul exterior (al întâmplărilor), planul interior (al trăirilor);
- particularități, precum existența comicului (umor/ironie/grotesc) și tipurile de realizare a lui;
- forme particulare ale epicului: speciile literare: romanul, nuvela, basmul, schița, povestirea, epopeea etc.

Viziunea despre lume. Sistemul de valori. O operă epică, prin acțiunile, sentimentele și atitudinile prezentate, redă un punct de vedere asupra lumii, iar lectura ei se constituie într-o invitație la reflecție. Sfârșitul poate fi deschis/ închis, poate avea semnificații de epilog/prolog/motto.

Autorul își poate îndrepta simpatia /antipatia asupra unui personaj. Aprecierea/ deprecierea acțiunilor, sentimentelor. Părerile favorabile/ defavorabile în ce situații își exprimă naratorul ideile /sentimentele. Valorile pe care le promovează personajele; credibilitatea/ veridicitatea acțiunii; atmosfera ce se degajă din text; tonalitatea textului: ironic/patetică/sarcastic care se regăsește în text.

Bibliografie

- *Pavelescu, Marilena, Metodica predării limbii și literaturii române, Editura Corint, București, 2010;*
- *Pamfil, Alina, Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, Editura Paralela 45, Pitești, 2007;*
- *Got, Miorița, Lungu, Rodica, Literatura română, Editura Nomina, 2008.*

EDUCAȚIA ÎN SPIRITUL DIALOGULUI

*Ec. Vlangăr Cristina-Nelsonia
Școala Gimnazială Nr. 5 Rm. Vâlcea*

Comunicarea este un proces de schimb substanțial, energetic și/sau informațional între două sau mai multe sisteme pe baza cărora se asigură reflectarea sistemului emițător (reflectat) în sistemul reflector (reflectant).

Comunicarea umană, proces de mare complexitate, este o relație de schimb multidirecțională.

Una din cele mai importante instanțe ale educației sau cea mai importantă instanță a educației, este mass-media. Pornind de la varietatea situațiilor de învățare și de la gradul diferit de intenționalitate acțională, educația se poate obiectiva în trei ipostaze: educație formală, nonformală și informală, mass-media făcând parte din educația nonformală ce cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara școlii sau prin intermediul unor activități opționale sau facultative. Termenul nonformal desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată cu efecte formative. Acțiunile incluse în acest perimetru se caracterizează printr-o mare flexibilitate și vin în întâmpinarea intereselor variate. Educația de acest tip a existat dintotdeauna. În unele situații, acest tip de educație poate fi o cale de ajutor pentru cei care au șanse mai mici de a accede la anumite informații sau la o școlarizare normală: tineri în derivă, persoane cu nevoi speciale, locuitori din zonele retrase, săraci, izolați.

Există mai multe circumstanțe de formare și de informare a tinerilor. Acțiunile acestui mediu educogen, ca și ale celorlalte medii: școala, familia, biserica, instituții culturale, trebuie să se conjuge pentru a modela adecvat comportamente și conștiințe în acord cu marile idealuri ale epocii, în spiritul toleranței, eliminării violenței, discriminării de orice fel din rândul oamenilor.

Mass-media reprezintă acea grupă de factori ai educației, acea instanță mediatică chemată să amplifice, să constituie sau să diversifice experiențele cognitive și comportamentale ale persoanelor.

Într-o societate informatizată (cu virtuți benefice, dar și malefice) stimulii explicit educogeni trebuie să fie prezenți și la acest nivel.

Mass-media împreună cu ceilalți factori: biserica, școala, familia, instituții culturale și alții, ar trebui să acționeze simultan, corelat prin împletirea funcțiilor lor și nu independent. Important este ca între aceste medii ale educației să se instaureze relații de mutualitate și coerență acțională, și nu raporturi de concurență sau inconsecvență valorică. Numai printr-o îngemănare a acțiunilor și funcțiilor educative se poate spera la reformarea spirituală autentică a omului și a comunității.

Mass-media s-a impus ca o componentă esențială a lumii moderne. Sistemul comunicării în masă s-a manifestat permanent ca un actor activ al jocului social, modelând celelalte subsisteme ale societății. Are o universalitate pe care nu o are nicio altă instituție.

Mass-media poate acționa asupra: indivizilor, grupurilor, instituțiilor, întregii societăți. Totodată ea poate afecta personalitatea umană în:

- dimensiunea cognitivă (schimbarea imaginii despre lume);
- dimensiunea afectivă (crearea sau modificarea unor atitudini și sentimente);
- dimensiunea comportamentală (schimbări ale modului de acțiune ale indivizilor și fenomene de mobilizare socială).

Sistemul de valori pe care mass-media afirmă că le promovează sunt: dreptul la informare a publicului, libertatea de informare și accesul la informație. Rolul ei educativ în constituirea unor societăți democratice și

a societății civile în apărarea drepturilor cetățeanului, lupta împotriva abuzurilor puterii și a corupției, aflarea adevărului și promovarea dreptății sunt atribute obligatorii, definitorii ale mass-media. Faptele pot fi însoțite de opinii și comentarii care implică personalitatea jurnalistului cu condiția ca acesta să nu distorsioneze prezentarea întâmplărilor prin formulări subiective sau rău intenționate. Alături, i se reproșează că ar da naștere unor produse culturale lipsite de valoare, fiind un puternic mijloc de manipulare a maselor și de distrugere treptată a personalității individului. I se mai reproșează că, prin imaginile violente oferite (din toate programele: știri, desene animate, film, etc.) promovează violența în rândul copiilor, a tinerilor, din această perspectivă mass-media creând false nevoi și oferind publicului plăceri artificiale.

Un individ neinformați sau mai puțin informați este un cetățean mai ușor de manevrat de către grupuri de interese, birocrăție.

Dreptul la informație al cetățeanului presupune și posibilitatea persoanei de a avea acces neîngrădit la toate sursele de informație.

Valorile informative și educative se află într-o dinamică și o permanentă interrelație. Ele pot produce și valori derivate cu diferite forme de manipulare sau se pot chiar degrada ori pot produce contrariile lor. Un ideal al modernității este și aspectul educativ cu caracterul său suficient de larg și elastic care permite promovarea idealurilor culturale individuale, un ideal "al formării armonioase și echilibrate a individului, în cadrul Cetății" - adică individul format în spiritul valorilor clasice ale umanismului în concordanță cu valorile modernității în toate mediile sale cu care vine în contact și cu respectarea unor criterii: filosofic, ideologic, epistemologic, sociologic, psihologic, etic și pedagogic.

Scopul educației în materie de valori îl reprezintă accesarea ființei umane către autonomie și competență profesională.

Mass-media nu are putere de comandă asemeni instituțiilor statului, dar impactul asupra societății este covârșitor, ea informează dezvoltând spiritul critic, creează curente de opinie, lansează mode și propulsează personalități. Dar nu tot ce se vehiculează prin mass-media poartă pecetea valabilității și relevanței valorice. Tocmai această educație duce la modelarea personalității individului până la o fină cizelare care permite acestuia integrarea cu succes în mediul ambiant, social, cultural, profesional.

În secolele trecute presa se afla în sfera "seriozității", a unui cerc restrâns de inițiați, pe care gânditorii iluminiști au descoperit-o ca pe o necesitate în vederea iluminării reprezentanților claselor populare printr-un efort de cultivare, de formare a unei gândiri autonome, elevate și chiar critice. Astăzi, caracterul serios pierde teren prin faptul că se constată o orientare tot mai marcată către tratarea în termeni de spectacol a tuturor subiectelor abordate de mijloacele de comunicare în masă.

Educația pentru toleranță

Este necesară o altă educație și anume: "una care poate aduce schimbare, reînnoire, restructurare și reformulare de probleme pe care o vom numi învățare inovatoare, capabilă să contribuie la eliminarea a ceea ce se numește decalajul uman, discriminarea, violența."

Educația, așa cum este ea concepută astăzi, axată pe trecut, trebuie transformată într-una centrată pe viitor, reorientarea centrului de interes - "ca obiect al acțiunilor noastre", un viitor ce nu trebuie așteptat și întâmpinat, ci construit.

Este adevărat că marile schimbări existențiale se produc pe baza unor viziuni inovatoare. Progresul se face nu prin respectarea tradițiilor, ci prin contestarea căii bătătorite. Istoria progresa prin partea proastă a lucrurilor - spunea Hegel.

În perspectivă, o posibilă evoluție a educației va avea loc prin centrarea acesteia și pe baza exploatării capacității de cunoaștere holistică (rațiune, sentiment, voință) a creierului uman.

Educația pentru comunicare și toleranță, împotriva violenței, realizată în școală trebuie să-și propună să formeze personalitatea elevilor pentru a gestiona corect și adecvat mesajele mediatice, pentru a decodifica operativ sensurile diferitelor informații mediatice, pentru a selecta și adecva sursele informaționale.

A ști să ne relaționăm la sursele emitente, a ne însuși noi coduri de lectură, a ne racorda simultan la emitenți alternativi, a amenda și neutraliza informațiile false, a activa competențele proprii de a comunica cu semenii, toate aceste conduite se pot forma și prelucra prin diferite exerciții și practici educative realizate în școală.

Bibliografie:

Coman Mihai, Introducere în sistemul mas-media, Ed. Polirom, 1999

Dinu Mihai, Comunicarea, Ed. Științifică, București, 1999

Antonescu Liviu, Paideia, Fundamentele culturale ale educației, Ed. Polirom Iași, 1996

Cucoș Constantin, Pedagogie, Ed. Polirom Iași, 2003

CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ - VARIABILA DESCRIPTIVĂ A ȘCOLII

*Prof. Zorlescu Carmen Cristina
Școala Gimnazială "Achim Popescu" Păușești Măglași*

Organizație. Grup de persoane fizice având o organizare de sine stătătoare, un patrimoniu propriu (ambele afectate realizării unui scop) și personalitate juridică (instituție, întreprindere.) Organizațiile sunt constituite după criterii profesionale (ex organizații cooperatiste, patronale, sindicale,) după un obiectiv urmărit (ex răspândirea culturii, promovarea sportului,) după vârstă (ex organizații de tineret sau de copii,) sex (organizații de femei etc.)

În primul capitol al lucrării „Școala: abordare sociopedagogică” d-l prof. E. Păun trasează câteva repere conceptuale. Astfel, nevoile și trebuințele subiective ale indivizilor au dus la apariția și dezvoltarea organizațiilor. Omul modern poate fi definit și ca om organizațional. Activitatea în cadrul organizației prezintă, printre altele, următoarele avantaje:

- dezvoltarea și potențarea capacităților individuale prin cooperare
- utilizarea rațională și eficientă a resursei timp.
- preluarea, transmiterea și utilizarea sistematică a achizițiilor realizate de antecesori.

Principalele caracteristici ale unei organizații sunt:

- Existența unor scopuri clar formulate și delimitate. Nu există organizații în sine ci doar în raport cu anumite obiective
- Scopurile organizaționale sunt transindividuale, exprimând organizația în ansamblul ei. Cu toate acestea, ele nu trebuie să ignore indivizii și aspirațiile lor.
- Activitățile sunt diferențiate funcțional (diviziunea muncii) și reglementate social (structură socială determinată) în cadrul unui sistem coerent de statute și roluri.
- Modalități proprii de organizare și conducere a activităților.

Într-o redare mai riguroasă structurată, autorul E. Păun redă astfel caracteristicile organizațiilor:

- Structura organizațională, descrisă prin variabile cum sunt mărimea, complexitatea, formalizarea, specializarea și diferențierea activităților, poziții și roluri, relații și interacțiuni.
- Controlul organizațional: staff, structură ierarhică și niveluri de autoritate, birocrațizare, centralizare/descentralizare.
- Comportamentul organizațional – scopuri, cultură și climat organizațional, ethos, eficacitate.
- Schimbarea organizațională – flexibilitate, inerție/inovație, dezvoltarea personalului.

După aceste considerații preliminare, urmează întrebarea care face de fapt obiectul întregului capitol al doilea: este școala o organizație? Potrivit lui Durckheim, „școala este un mediu social, organizat conform anumitor norme și reguli.” Înainte de a răspunde la întrebarea de mai sus, autorul face un excurs referitor la perspectivele teoretice privind organizațiile și teoriile legate de aceasta.

Prima abordare se referă la teoriile clasice sau „organizațiile fără oameni” aparținând unor autori ca: F.W. Taylor, H.Fayol, L. Gulick, L.F. Urwick. Ideea de bază a teoriilor clasice o constituie organizarea, raționalizarea și eficientizarea muncii. Diviziunea activităților se accentuează prin descompunerea lor în pași mici. Timpul este optimizat, la fel și modalitățile de lucru. Munciturii sunt motivați prin pârgia salarială. Așa – zisul management științific vrea să facă din individ o mașină perfectă de muncă. Se preconizează separarea funcțiilor și activităților de conducere de cele de execuție. Este corectă analogia cu o piramidă al cărei vârf este conducerea.

Următoarea abordare se referă la perspectiva birocratică asupra organizațiilor. Curentul de gândire își are originea în studiile sociologului Max Weber. Conform acestuia, există mai multe tipuri de legitimitate a puterii:

- Puterea tradițională, bazată pe credință în tradiții, tabu-uri, cutume, obișnuințe. Autoritate și puterea își au sursa în statutul social moștenit.
- Puterea legală, bazată pe credința în lege, fundamentul organizării birocratice.
- Puterea de tip charismatic, întemeiată pe valoare și calități personale (adesea de excepție) ale liderului, care impune devotament și supunere subordonaților.

Organizația birocratică se definește și poate fi identificată prin câteva principii de bază

1.Principiul competenței, pe care se întemeiază autoritatea în organizație. Reguli precise, care stabilesc nivelurile ierarhice și definesc nivelurile de autoritate corespunzătoare.

2.Principiul ierarhiei. Relații birocratice, de tip vertical.

3.Documentele scrise, ca modalități de realizare a comunicării în interior, între diferite compartimente și în exterior, cu alte organizații. Specific birocrăției este abundența acestor documente, uneori inutile și săcâitoare.

4. Pregătire profesională solidă și specifică postului ocupat. Birocrația cere specialiști de înaltă competență, recrutați riguros prin examene sau concursuri.

5.Separarea vieții private de activitatea din organizație.

M. Crozier sistematizează astfel trăsăturile organizației birocratice:

a.) Dezvoltarea regulilor și a reglementărilor impersonale

b.) Centralizarea deciziilor.

c.Izolarea fiecărui strat sau nivel ierarhic, în sensul delimitării lui foarte precise.

d.) Dezvoltarea unor relații (rețele) de putere paralele. Reacție la disfuncționalitățile care apar ca urmare a birocrăției excesive. Un fel de tentativă de a formaliza informalul.

Weber și adepții săi au pus în evidență și avantajele organizațiilor birocratice.

1.Eficiența. datorată raționalizării și precizării minuțioase a sarcinilor și atribuțiilor.

2.Predictibilitatea. Datorată reglementărilor, a precizării rolurilor și atribuțiilor.

3.Birocrația este impersonală. Grad înalt de obiectivitate și corectitudine

lată și câteva neajunsuri ale organizațiilor birocratice: conformism, limitarea creativității, grad redus de adaptare la noi solicitări, eliminarea sau ignorarea rețelelor de tip informal. Weber face distincția dintre autoritate și putere, concepte de rang diferit chiar dacă sunt complementare. Cea mai importantă diferență constă în faptul că puterea este formalizată, strâns corelată cu organizația și structurile ei ierarhice, în vreme ce autoritatea este personalizată, nefiind reglementată și formalizată, grupul asigurând emergența liderului. Autoritatea se întemeiază pe: competență, prestigiu și popularitate (charismă.)

Este sau nu școala o organizație birocratică? Cel mai plauzibil răspuns: da și nu. Din punct de vedere administrativ-managerial, școala prezintă caracteristicile organizațiilor birocratice. Din punct de vedere pedagogic, al proceselor instructiv-educative, birocrația este prezentă mult mai puțin. Există tendința unor cadre didactice de a birocratiza proiectarea didactică. În principiu, aceasta este subordonată scopurilor specifice proceselor de predare-învățare, constrângerile la care este supusă fiind de natură pedagogică și nu birocratică.

Care sunt aspectele instituției birocratice prezente în instituția școlară?

-Abundența documentelor scrise, încurajată de inspectorate, minister sau primărie.

-Nivelul înalt de expertiză, corelat cu principiul competenței poate conduce, paradoxal, la birocratizare, prin formalizarea excesivă a examenelor, concursurilor sau a gradelor didactice, politizarea structurilor manageriale accentuând aceste fenomene. Birocratizarea este cumva atenuată de faptul că în școală funcțiile de conducere nu sunt separate rigid de cele de execuție.

lată și câteva argumente care scot școala din sfera birocrăției.

-Școala nu este o instituție impersonală. Cultura sa este îmbogățită de cultura elevilor iar structurile relaționale de tip informal sunt prezente masiv.

-Creativitatea cadrelor didactice este permanent stimulată, prin chiar natura proceselor pedagogice, contribuind astfel la caracterul nonbirocratic al școlii.

- Doar prin abuz școala poate fi supusă unor criterii rigide de eficacitate economico-financiară, străine de esența și menirea ei.

În concluzie, spre binele ei, școala nu este în fond o organizație birocratică.

Perspectiva sistemică a organizației școlare. Sistemul este o totalitate organizată, organizarea rezultând din interacțiunea dinamică și reciprocă a diferitelor elemente constitutive.

Sistemul școlar face parte din categoria sistemelor deschise, definite prin permanenta interacțiune cu mediul în care funcționează. Caracteristicile școlii ca sistem deschis sunt următoarele:

1.Globalismul, considerând că orice sistem deschis este parte a unui întreg.

2.Teleonomia – orientarea sistemelor spre realizarea anumitor finalități.

3.Echifinalitatea – sistemele deschise pot atinge aceleași finalități pe căi diferite, pornind de la condiții și situații inițiale diferite

4. Entropia sau gradul de dezorganizare tinde să crească în sistemele închise. Sistemele deschise, cum este și școala, scapă parțial acestui principiu datorită relațiilor lor cu exteriorul. Se impune evitarea transferului de entropie externă în sistem, pentru a evita disfuncționalitățile.

5. Funcția de feed-back – conexiunea inversă reglatoare. O parte din output-uri este reintrodusă în input-uri, influențând astfel output-urile viitoare. Retroacțiunea poate fi pozitivă sau negativă. O aplicație a feed-back-ului este principiul corespondenței, potrivit căruia schimbările în educație sunt considerate efecte nemijlocite ale presiunilor și schimbărilor sociale.

Se fac analogii între școală și organizațiile industriale. Conform lui J.Piveteau există 5 analogii de bază:

1.Sistemul școlar, ca și cel industrial, realizează o specializare tot mai accentuată.

2.Sistemul școlar, la fel ca și cel industrial, este un sistem centralizat.

3.Scoala a devenit un loc unde se muncește, iar munca este un etalon, ca în industrie

4.Școala funcționează după modelul capitalizare-acumulare-consum. Elevul asimilează „ceva” (capitalizează) iar adulții transmit un „capital” cultural ce trebuie retransmis generațiilor viitoare iar profesorul este mandatat să medieze acest transfer.

5.Școala este un loc de emulație și de pomovare, cu mențiunea că pentru elevi diferiți rezultatele sunt diferite.

Într-un plan mai general, principiul corespondenței dintre învățământ și lumea muncii desemnează coerența sistemului de învățământ. Acest principiu păcătuiește prin unilateralitatea modului de analiză, considerând învățământul ca orealitate monofuncțională și cvasi-dependentă e sistemul social.

Analiza relației dintre învățământ și societate trebuie să țină seama de modul cum se produc schimbările în învățământ, acestea nefiind obiectivarea imediată și directă a cerințelor sociale ci sunt mediate și adesea distorsionate de logica internă a sistemului educațional. Logica învățământului și logica socialului nu sunt întotdeauna convergente. Datorită acestui fapt apar consecințe negative, dintre care menționăm:

-Tendințe conservatoare și inerțiale, care creează n decalaj cu dinamica vieții sociale.

-Efec de distorsionare a semnificațiilor implicate de presiunile externe ce se exercită asupra sistemului școlar.

-Creșterea entropiei funcționale a sistemului de învățământ, cu disfuncții relaționale între diferitele componente ale sistemului.

În contextul amintit una din problemele importante care se ridică este următoarea: sunt cadrele didactice în măsură să accepte schimbările și mai ales să le pună în practică? La această întrebare, există, firește, mai multe variante de răspuns.

a.) Acceptare și motivație de a le traduce în fapt, însoțite de competențele necesare.

b.) Acceptare în plan rațional dar nesuținute de motivație și competențele necesare

c.) Acceptare și dorință de schimbare împiedicate de lipsa capacităților profesional-pedagogice.

d.) Neutralitate, cu efect de stagnare, care uneori poate masca un refuz.

e.) Respingere sau refuz deschis, datorate fie incompatibilităților profesionale fie neaderenței la ideologia reformei.

În altă ordine de idei, relația dintre sistemul de învățământ și ambientul social poate îmbrăca forme diverse, în funcție de dinamica acestora. D. Haag identifică 4 posibilități de echilibrare învățământ –societate.

1. Sistemul de învățământ cu finalități stabile într-un ambient social stabil. Reglarea se face prin feed-back.

2. Sistem de învățământ cu finalități stabile într-un ambient social în schimbare accentuată. Reglarea se face prin programe de optimizare funcțională.

3. Ambient social relativ stabil, finalități ale sistemului de învățământ în schimbare. Adaptări interne de tip structural: noi filiere școlare, dezvoltarea învățământului preșcolar, dezvoltarea serviciilor de consiliere școlară.

4. Sistem de învățământ cu finalități în schimbare într-un mediu social cu o dinamică rapidă a schimbării. Adaptarea se face prin schimbări radicale, de tipul reformelor.

În viziunea autorului prof. E. Păun, dezvoltarea organizațională este extrem de importantă în abordarea școlii ca organizație și tratată ca atare. Asadar, elementele definitorii comune diferitelor orientări din cadrul dezvoltării organizaționale sunt reprezentate de presuposițiile sale de bază.

- Schimbări în domeniul organizării și al resurselor umane, în scopul îmbunătățirii calității vieții și al sporirii performanțelor profesionale.

- Organizații mai flexibile și mai adaptabile la schimbări, în vederea unei mai eficiente gestionări a conflictelor.
- Schimbarea asistată de specialiști în științe socio-umane, denumiți agenți de schimbare.
- Schimbare prin proiecte de schimbare și dezvoltare la nivelul întregii organizații sau la nivel parțial, de compartiment.

Școala poate fi definită astfel într-o perspectivă largă, extinsă în funcție de următoarele trăsături:

-Activitate socio-umană, cu grad ridicat de organizare formală și de instituționalizare pedagogică.

-Activitate profesională, cu coordonate relativ precise de diviziune a muncii în termeni de acțiuni specializate și de interacțiuni pedagogice.

-Activitate legislativă, cu statute și roluri definitivate prin regulamente determinate în plan central, teritorial, local și în plan intern.

-Activitate autoreglată, cu resurse pedagogice definite prin raportare la finalitățile educației, la nivel de politică școlară.

Conform aceluiași autor, într-o perspectivă restrânsă, școala reprezintă o organizație care realizează o activitate pedagogică într-un cadru instituțional specializat, cu statute și roluri determinate social în vederea realizării finalităților macrostructurale și microstructurale ale sistemului și ale procesului de învățământ.

Bibliografie

Păun Emil. Școala: abordare sociopedagogică. Polirom 1999

Păun Emil. Note de curs. Master de management educațional, București, martie 2007.

Cristea Sorin. Managementul organizației școlare, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc.2004.

COPIII CARE ÎNVAȚĂ ÎNCĂ DE MICI PROGRAMARE DEVIN MAI ÎNCREZĂTORI ÎN PROPRIILE PUTERI ȘI ÎȘI DEZVOLTĂ GÂNDIREA ANALITICĂ. AFLĂ CE SKILL-URI DOBÂNDESC ELEVII DE LA LOGISCOOL

Din ce în ce mai mulți părinți aleg să își înscrie copiii la alte cursuri și activități pe lângă cele de la școală. Pe lângă faptul că **își doresc ca cei mici să își descopere hobby-urile preferate și să își petreacă timpul cât mai armonios, părinții sunt din ce în ce mai preocupați de viitorul profesional al copiilor lor.**

Astfel, [Logiscool](#) - școala internațională de programare și robotică pentru copii - a dezvoltat cursuri care să îmbine utilul cu plăcutul. Elevii care trec pragul școlii învață să nu mai piardă timpul în fața calculatorului, ci să își creeze ei singuri jocurile și aplicațiile.



Școala Internațională [Logiscool](https://www.logiscool.com) este o școală tip after-school, pentru cursuri de programare și robotică. Predăm prin metoda noastră deja de 4 ani și mai mult de 20.000 de elevi au participat la cursurile și taberele noastre, în cele peste 50 de școli din Europa. Elevii cu vârste între 7 și 17 ani pot învăța programare și discipline adiacente, în cursuri de câte 90 de minute, o dată pe săptămână, într-un mediu care să îi inspire.

Copiii sunt încurajați și sprijiniți de tinerii noștri instructori. Programa noastră este adaptată pe categorii de vârstă. Platforma educațională proprie, Scoolcode, este la standarde internaționale și o dezvoltăm permanent. Elevii din Râmnicu Vâlcea pot beneficia acum de cursurile Logiscool în cadrul unui nou centru – Logiscool Râmnicu Vâlcea, aflat în apropierea școlii dumneavoastră.

<https://www.logiscool.com/ro/school/rm-valcea>

Logiscool Râmnicu Vâlcea

Adresa: Bd Dem Rădulescu Nr 26A, Oltenia Business Center, Etaj 1

Coordonatorul școlii: Larisa Trașcă

Telefon: 0740337948

Email: hello.ramnicu-valcea@logiscool.com

Următorul semestru de cursuri va începe pe 15 februarie 2018. Până atunci, îi invităm pe părinții și elevii interesați să se înscrie la lecțiile noastre demonstrative gratuite. În cadrul acestora le vom prezenta spațiul și clasele noastre, sistemul de predare și platforma noastră educațională.

Înscrierile la cursuri sau la lecțiile demonstrative gratuite se pot face pe site la

<https://www.logiscool.com/ro/school/rm-valcea>

Care sunt competențele pe care le dobândesc elevii la cursurile de programare și robotică

Deși principalele două cursuri de la școală sunt cele de programare și robotică, **felul în care sunt concepute modulele, dar și stilul de predare al trainerilor îi ajută pe elevi să se dezvolte echilibrat.**

Gândire algoritmică

Programarea presupune rezolvarea unor comenzi pas cu pas, iar de multe ori aceste comenzi se repetă în condiții diferite. Identificarea și aplicarea celei mai bune soluții după același șablon duce la dezvoltarea unui alt tip de gândire.

Gândirea algoritmică e un skill de soluționare a problemelor, ceea ce nu se aplică doar în programare, ci și în viața de zi cu zi.

Rezolvarea problemelor și depășirea eșecurilor

Orice programator știe că nu există linie de cod fără un bug. Asadar, programatorii sunt mai conștienți și obișnuiți că, în procesul de învățare mai ales, se fac greșeli.

Copiii care învață programare sunt învățați că **greșelile nu înseamnă un eșec personal, ci mai degrabă o oportunitate de a învăța din ele.** Programarea și creativitatea se întâmplă atunci când nu te temi de greșeli și ai curajul să încerci metode noi fără să renunți la primul impediment.



Încredere în sine și motivație

Cu trainerii potriviți, orice elev pleacă la final de curs cu sentimentul că a realizat ceva în ziua respectivă. **Cu cât copiii rezolvă probleme din ce în ce mai dificile, cu atât le crește motivația și încrederea în sine.** De-a lungul timpului, asta îi diferențiază de alți copii de aceeași vârstă și chiar și față de adulți.

Matematică și gândire complexă

Nu mai este un secret că programarea include și componente de matematică, dar asta nu înseamnă că programarea e potrivită doar pentru cei care se pricep la aceasta materie.

Mai degrabă, **programarea ajută la înțelegerea conceptelor abstracte din matematică prin exemple grafice.** În plus, aplicarea cunoștințelor de matematică învățate la școală și aplicate constant în programare au ca rezultat note mai bune la școală.



Perseverență și concentrare

Activitatea principală a elevilor de la Logiscool este să creeze jocuri, însă acest lucru necesită concentrare și atenție. Chiar și cele mai simple proiecte de programare au în spate sute de comenzi și multe ore de muncă.

Odată ce copiii încep să programeze jocuri mai complexe, petrec mai mult timp să găsească și să repare problemele. Astfel, își dezvoltă capacitatea de concentrare și perseverența.

Precizie

Pentru a dezvolta un joc pe calculator, copiii comandă calculatorului să execute comenzi clare, într-o ordine precisă. **Pentru limbajele de programare, omiterea unei virgule modifică sensul unei comenzi.** Asta face ca jocul să nu funcționeze cum era de așteptat.

Creativitate

Contrar așteptărilor, programarea este un proces creativ, pentru că **rezolvarea unei probleme poate fi abordată în mai multe feluri.** Există soluții foarte bune, soluții elegante dar și soluții mai puțin bune. De aceea copiii sunt încurajați să abordeze metode noi și să găsească soluții noi de fiecare dată.

La Logiscool, **creativitatea este încurajată și prin platforma internă, unde elevii găsesc nenumărate personaje, imagini de fundal și accesorii care îi ajută să își creeze jocuri unice.**



Gândire analitică

De cele mai multe ori, cu cât problema sau proiectul este mai mare, cu atât este mai greu să începi să rezolvi acel lucru. **Prin programare, copiii învață cum să împartă un proiect în task-uri mai mici, care sunt mai ușor de analizat și cărora le găsesc soluții mult mai ușor.**

Planificarea și implementarea

Programatorul nu are doar un singur task, acela de a scrie cod pentru a obține un produs final. Research-ul și planificarea sunt două componente importante din tot ceea ce presupune a fi un programator bun. Bun, pentru că acesta **rezolvă probleme din ce în ce mai complexe și are nevoie să testeze și să implementeze până când găsește cea mai bună soluție.**

Public speaking și automotivare

Nu mai este suficient doar să faci un produs bun, ci trebuie să și știi să îl prezinți. La finalul cursurilor de semestru, **copiii își prezintă proiectele personale în fața unui public format din traineri, colegi și părinți.**

Marele beneficiu este ca acești copii își înfrâng încă de mici teama de a vorbi în public, iar aplauzele adulților din sala vor fi o rasplata și o bucurie în plus.



Logiscool reușește să își motiveze elevii prin aplicarea cunoștințelor chiar la cursuri

Toate cursurile Logiscool sunt concepute astfel încât **elevii să aplice tot ce învață, fie că programează un joc sau o aplicație pe calculator, fie că își creează propriul robot și îl programează să execute anumite comenzi.**

Fiecare curs este structurat astfel încât elevii să plece la final cu sentimentul că au mai avansat puțin în ceea ce și-au propus. **Trainerii și părinții joacă și ei un rol important în a încuraja și impulsiona copiii să își dorească să descopere și să rezolve probleme din ce în ce mai elaborate din domeniu.**

Află mai multe detalii despre Logiscool, cursurile și școlile lor de [aici](#).

CONSIDERAȚII GENERALE DESPRE PERSOANĂ ȘI COMUNIUNE

Preot Bratu Ion

Parohia „Sfinții Arhangeli Mihail și Gavriil” - Goranu, Rm. Vâlcea

Ecuția teologică a persoanei în teologia Părintelui Stăniloae este cuprinzătoare, Dumnezeu ca existență triunică crează pe om după chipul Său, ca un alter ego în planul creatului chemat la comuniune. Problema teologiei creștine pentru început a fost aceea a modului cum să se exprime această învățătură în cadrele unor mentalități de tip ontologizant. Cheia acestui demers este cuvântul ipostas, ulterior echivalat cu prosopon care va reprezenta pentru perioada primelor opt veacuri ale Bisericii creștine o piatră de poticnire, dând naștere unor neînțelegeri care vor culmina cu ereziile antitrinitare sau hristologice, de aici și clarificarea acestei probleme o întrevăde părintele Stăniloae în scrierile Sf. Vasile cel Mare, așa cum atestă articolul publicat în 1979, intitulat „Ființa și ipostasurile în Sf. Treime, după Sf. Vasile cel Mare”. Pentru Părintele

Stăniloae sinteza vasiliană nu poate fi înțeleasă decât în măsura în care este raportată la contextul religios generat de hotărârile Sinodului I ecumenic de la Niceea (325).

Sinodul niceean nu a avut ca punct central definirea existenței de sine sau a existenței ipostasului , ci a respins erezia ariană , stabilind deoființimea Fiului cu Tatăl. Termenul deoființă, în grecește omoousios punea în discuție două aspecte : prima cea a relaționării , pentru că nu poți fi deoființă cu tine însuși, a doua a realităților care presupun o relație . In cadrul filosofiei grecești, în special la Aristotel ființa (ousia),elementul central al definiției, avea două sensuri : primul de aspect comun al existenței , al doilea de existență individuală . Pericolele erau evidente, dacă se sublinia primul sens se ajungea la monarhianism, dacă se utiliza cu al doilea sens se presupunea o despărțire a persoanelor divine, adică implicit se ajunge la politeism.

Genialitatea operei vasiliane constă într-o definire clară și lipsită de echivoc a terminologiei niceene: „ ființa indică un sens al existenței, ceea ce este comun în Sf. Treime, așa cum termenul om, indică ceea ce e comun tuturor oamenilor, pe când termenul prin care se indică cineva în mod deosebit, indică ceea ce numim ipostas, ca mod de subzistență a firii”⁷ rezultând de aici expresia „ Dumnezeu unul în ființă și întreit în ipostasuri sau persoane „. Sf.Vasile cel mare pune ca piatră de temelie a teologiei creștine raportul dintre fire și persoană, asupra căreia se va reveni mai jos. Termenul uzitat de Sf.Vasile pentru a exprima realitatea de sine subzistentă a fost ipostas- urmând ca utilizarea cuvântului prosopon să se facă mai târziu, din cauza sensului pe care îl avea în limbajul grecesc de mască teatrală, sau de rol social. Aceeași problemă o ridicase și cuvântul ipostasis fiind echivalentul substanței existente în mod individual.

Ipostas = substrat - primește la Sf. Vasile caracterul unui principiu dogmatic expus astfel : „ ființa nu există altfel, decât ipostaziată, neexistând ființă neipostatică.

Echivalentul cuvântului ipostas va fi prosopon, un termen care a suferit o dublă mutație – prima este aceea că nu mai are sensul de masă sau rol, fără constituție ontologică, a doua fiind aceea că primește un fundament ontologic, devenim factorul ultim și constitutiv al ființei⁸ „Spre deosebire de ipostas, cuvântul prosopon accentuează caracteristicile existenței personale: unicitate, identitate, relație- „ deosebirea pe care ai cunoscut-o între ființă și ipostas, aplic-o și la dogmele dumnezeiești; numirile de necreat și necuprins sunt aceleași pentru Tatăl, Fiul și Sf. Duh, căci nu e nici unul mai mult decât altul dintre ei necreat și necuprins, dar fiindcă e necesar să avem o distincție a semnelor care deosebesc pe fiecare din treime, vom căuta pe cele prin care s eva deosebi înțelesul fiecăruia în mod lămurit și neamestecat : pentru Tatăl de a nu subzista nicidecum printr-o cauză, pentru Fiul de a se naște din Tată, iar pentru Sf.Duh de a purcede din Tatăl „⁹.

Pentru prima dată în teologia creștină ipostasul este echivalat în sensul persoanei, după cum susține Părintele Stăniloae, gândindu-se firea ca existență deschisă relaționării, ființa și persoana ca structuri de comuniune. Sf. Vasile cel Mare are în vedere două nivele, unul cel al Sf. Treimi- „, căci din Tatăl e Fiul, prin care sunt toate, cu care e cugetat în chip nedespărțit- Duhul Sfânt, pentru nu putem cugeta pe Fiul, dacă nu suntem luminați de Duhul Sfânt; fiindcă Sf.Duh, de la care se revarsă peste creațiune toată dăruirea bunătăților , a atârnat de Fiul și are unit cu El, în calitate de cauză pe Tatăl, din care purcede”¹¹. Aceeași dimensiune a persoanei, ca existență în comuniune Părintele Stăniloae o descoperă la Sf. Vasile cel Mare nu numai la nivel trinitar, dar și la nivel uman însă cu sublinierea că „ firea divină este un întreg continuu și neîntrerupt, pe când la oameni se trece printr-o oarecare întrerupere de la un individ la altul”¹²- analogia utilizată în acest sens fiind cea a zalelor unui lanț, care fiind legate, unite, totuși se disting, ipostasurile sunt unite, dar nu sunt uniformizate, ci se păstrează caracterul identitar.

Demersul Sf.Vasile cel Mare, susținut de Sf. Grigorie de Nazianz și de către Sf. Ioan Hrisostom, nu a produs o „ revoluție în filozofia greacă”¹³, ci o fundamentare ontologică a Persoanei (ipostasului), specifică învățăturii creștine. Specificitatea revelației creștine se demonstrează în faptul definirii raportului dintre fire și ipostas, în situația în care tarele mentalității filosofice erau fie panteismul depersonalizant , accentuând o primordialitate a substanței care îmbrăca diverse forme istorice precum monarhianismul modalist - Sabeliu, fie individualismul de tip politeist, accentuând diversitatea persoanelor , a ipostasurilor, în dauna unității ființiale. Ambele viziuni conduceau la o „desubiectivizare sau sărăcire a persoanei , ca existență liberă și

⁷ Pr. Prof. Dr. Dumitru Stăniloae, *Ființa și ipostasurile după Sf. Vasile cel Mare*, Ortodoxia, 1979, nr.1, pag.54

⁸ Diac. Asist. Ioan Ică Jun., *Persoană sau / și Ontologie în gândirea ortodoxă contemporană*, în vol. „Persoană și comuniune”, pag.362

⁹ Sf. Vasile cel Mare, *Adv. Eunomium LibII*, pag. 29, col. 617 apud.

¹¹ *Ibidem*, pag.62

¹² *Ibidem*, pag.62

¹³ Diac. Asist. Ioan Ică Jun., *art.cit.*, pag.362

conștientă de sine , obiectivizând-o și transformând-o într-un obiect al firii , rezultând de aici un determinism care nu avea nimic în comun cu Revelația biblică”¹⁴. Părintele Dumitru Stăniloae găsește în scrierile Sf. Vasile cel Mare viziunea creștină a profunzimii raportului dintre fire și persoană în care „ proprietățile personale contemplate în ființă diferențiază comunul prin peceti și forme , căci aceasta este natura proprietăților personale, că în identitatea ființei arată deosebirea , iar proprietățile însele opunându-se deseori între ele, nu rup unitatea ființei”¹⁵. Cele două constante ale acestui raport sunt luate în sens unitar, nefiindu-și exterioare una celeilalte în vreun fel, ci persoana sau ipostasul este forma care structurează ființa din interior , sau cu alte cuvinte firea nu poate exista decât în forma ipostaziată.

2) Comuniunea – fundamentarea ontologică a comuniunii. Repere generale.

Sinteza vasiliană aducea nu numai o fundamentare a termenului ipostas, ba mai mult realiza o noutate teologică , dar și filosofică , și anume aceea a persoanei legată de comuniune , de aceea Părintelui Stăniloae îi place să spună că în comuniune persoana se manifestă în plenitudinea ei , lipsa ei conducând la individualizare sau ontologizare .

Cuvântul care desemnează comuniunea în limba greacă la Sf. Vasile cel Mare este , având în principal o raportare trinitară – „ persoana adevărată este cea care se dăruiește total, de aceea firea dumnezeiască există din veci în modul ipostasului deplin primitiv sau născut al celuilalt și în situația ipostasului născător sau dăruit al întregii ființe; comuniunea înseamnă uitare de sine și privire la celălalt”¹⁶, va concluziona Părintele Stăniloae. Comuniunea are din acest punct de vedere un aspect și un fundament ontologic, nefiind doar o categorie sau o manifestare ad extra a persoanei, ci rămânând în sine o potență a firii divine sau umane. Definirea persoanei în perioada vasiliană se făcea numai din punctul de vedere al comuniunii, persoana fiind „ izvor de viață pentru altul și bucurie de viață primită de la altul, în aceasta constând întregul caracter de chip al lui Dumnezeu”¹⁷, iar raportat în mod strict la Sf. Treime se spunea că „ în Dumnezeu trebuie să fie Părințime, Fiime și Sințenie”¹⁸.

Noutatea teologiei persoanei ca existență dialogică , aducea considerente suplimentare și în ceea ce privește comuniunea ca ontologie implicită în sensul unei depășiri a conceptului de substanță sau fire cu caracter impersonal din cadrul doctrinei sabeliene. Această caracteristică clarifică nu numai definiția persoanei , dar și noțiunea de comuniune , care de această dată presupune ca implicită o definiție a firii divine în semnul naturii existente în comuniune. Persoana , ca existență conștientă de propriul sine , dezvoltă și actualizează această potență ontologică sublimându-o și regăsindu-se pe sine ca existență conformă cu rațiunea sau sensul existențial. O raportare a comuniunii doar la nivelul persoanelor fără substratul ființei ar fi condus la politeism, iar mai târziu la nestorianism, raportarea comuniunii doar la nivelul ființei ducând la sabelianism , iar mai târziu la monofizitism , monoteism sau iconoclast (înțeles în sensul fundamentării icoanei din punct de vedere hristologic). Cele două extreme erau la fel de periculoase pentru teologia și mistica creștină, de aceea Sf.Vasile le respinge aducând în teologia creștină noțiuni de importanță capitală : firea – comunul , ipostasul, personalul, persoana și firea- comuniune- salvând atât proprietățile personale sau identitățile (diversitatea), dar și unitatea ființei (unitatea).

Existența unei comuniuni desăvârșite atât la nivel trinitar, dar și la nivel uman, presupune, așa cum am spus o anumită „ excelență” așa cum argumenta Părintele Stăniloae. Această excelență descoperă o adevărată deontologie , care are în vedere dimensiunea apofatică a existenței personale , „apofaticul fundamentând paradoxul unității în trinitate sau al trinității în unitate, fiind nu numai o ferire de a explica sau raționaliza ,ci și un temei real al acestui paradox”¹⁹

¹⁴ Sandu Frunză, Pentru o metafizică a persoanei implicite în Teologia Păr. D. Stăniloae, în Vol. „Persoană și comuniune”, pag.99

¹⁵ Sf. Vasile cel Mare, Adversus Eunomium, Lib.II, P.G.29, Col 637, Apud Pr. Prof. Dr. D. Stăniloae, Teologia Dogmatică Ortodoxă, Vol.I, pag. 261

¹⁶ Pr. Prof. Dr. D. Stăniloae, art.cit., pag.73

¹⁷ Pr. Prof. Dr. D. Stăniloae, Chipul nemuritor al lui Dumnezeu, în vol. „Studii de Teologie Dogmatică Ortodoxă”, Edit. Mitropoliei Olteniei pag.391

¹⁸ Pr. Prof. Dr. D. Stăniloae, art.cit., pag.62, (Par. D. Stăniloae comentând citatul de mai sus spunea: trebuie observat că în Dumnezeu părințimea e părințime prin excelență ; Tatăl e numai Tată căci El nu e născut de nimeni, dar naște și numai El naște, iar excelența nașterii este pe măsura excelenței părințimii; iar Fiul e numai Fiu , El nu naște nu devine izvor de subzistență al altuia în dumnezeire, ca să împartă cu Tatăl calitatea de tată; de aici se artă că Dumnezeu nu este numai o iubire uniformă între Persoane, ci o iubire nuanțată de la persoană la persoană)

¹⁹ Ibidem, pag.67

Apofaticul existenței personale presupune îndeplinirea lucrării de pătrundere și experimentare prin participare la misterul sau taina acestei existențe, un apel de o „ anumită asprime sau apăsare prin care se impune realitatea divină făcându-ne să o trăim , să o descoperim , descoperindu-ne astfel și pe noi ca existențe care au calitatea ca și capacitatea de a descoperi”²⁰ Experierea în mistica creștină postulează anumite condiții dar și actualizarea unei metode de pătrundere de tip intensiv. Metoda de cunoaștere este pentru Părintele Stăniloae credința ca „ certitudine a realității obiectului de dincolo de ea” s-au ca „ certitudine a raportului real dintre credincios și Dumnezeu”²¹. În secolul al IV-lea metoda comuniunii prin credință devine nu numai un act de trăire , dar și unul gnoseologic sintetizat de Sf.Vasile cel Mare în expresia – „ ceea ce cunoaștem, aceea adorăm”. Condițiile pe care le cere o astfel de metodă ne trimit pentru început la aceiași „ excelență „ a actului comuniunii, care presupune iubirea și nădejdea. Ambele condiții reiterate mai sus descoperă credința ca act de „ simțire a tainei „ și în același timp ca formă de continuă adâncire în apofatismul comuniunii- expresie a tainei nedesluite a persoanei, care se cere experimentată și participată . Finalitatea metodei dar și a condițiilor se descoperă numai în planul eshatologic, dat fiind urcușul și dialogul neîntrerupt cerut de însuși Mântuitorul Iisus Hristos:” Iată, Eu sunt cu voi până la sfârșitul veacurilor” sau „Iată Eu stau la ușă și bat” (Mt.28,20;Ap 3,2

²⁰ Dumitru Stăniloae, Iisus Hristos sau restaurarea omului, pag.13

²¹ Ibidem, pag.9

PERSOANĂ ȘI COMUNIUNE ÎN OPERA PĂR. PROF. DR. DUMITRU STĂNILOAE

*Preot Cojocaru Mihai Irinel
Parohia „Sfinții Arhangeli Mihail și Gavriil” - Goranu, Rm. Vâlcea*

Valoarea operei teologice dar și a vieții Părintelui D. Stăniloae capătă o pregnanță deosebită în caracterizarea pe care o face marele filosof german Martin Heidegger, care îl denumea „ al doilea gânditor creștin al secolului nostru”¹, după cum mărturisește doamna Academ. Zoe Dumitrescu – Bușulenga.

Cuvintele de mai sus sunt o dovadă vie a prețurii de care s-a bucurat din partea întregii lumi teologul român. Această prețuire își regăsește fundamentul atât în chipul atât de blajin și de strălucitor, dar și în originala sinteză teologică pe care a realizat-o. Această nota de originalitate are la bază două coordonate principale: descoperirea teologiei patristice și postpatristice și gândirea îndrăznească, creatoare, dibace în a căuta și descoperi sensuri cât mai profunde ale tainelor dumnezeiești, exprimate în învățătura de credință a Bisericii creștin-ortodoxe, împreunând trăirea profund apofatică a adevărului dumnezeiesc cu evocarea catafatică a acestor realități, totul înveșmântat într-o trăire românească autentică. Acest Crez al Par. D. Stăniloae este mărturisit în introducerea realizată pentru Teologia Dogmatică Ortodoxă în anul 1978: „Ne-am straduit...”

Pentru învățământul teologic românesc Părintele Stăniloae a fost o persoană providențială, într-un moment în care scolasticismul romano-catolic influențase în mod negativ acest domeniu, limitându-i orizontul și aria proprie de cuprindere. Din acest punct de vedere s-a realizat o adevărată metamorfoză, depășindu-se raționalismul scolastic, orientându-se spre teme de profunzime teologică între care amintim : aspectul ontologic al răscumpărării : Sf. Treime- structura supremei iubiri, aspectul rațional și logic al existenței create și raportul acesteia cu Logosul divin, cunoașterea lui Dumnezeu în împrejurările concrete ale vieții, totul culminând în tema spiritualității și comuniunii în Liturgia Ortodoxă. Abordarea acestor teme se face în cadrul unei anumite „fenomenologii” care a rămas vie în ființa și exprimarea ecleziastică și care a primit o strălucire deosebită în operele Sf. Părinți, între care la loc de mare cinste pentru Părintele D. Stăniloae sunt: Sf. Atanasie cel Mare, Sf. Vasile cel Mare, Sf. Grigorie de Nyssa, Sf. Grigorie de Nazianz, Sf. Chiril al Alexandriei, și ca o încununare a acestora Sf. Maxim Mărturisitorul; se adaugă referințelor de mai sus operele altor câțiva teologi postpatristici: Sf. Grigorie Palama, Nicolae Cabasila, Leonțiu de Bizanț și Sf. Simeon Noul Teolog.

Aspectul central și tainic, în același timp, al acestei trăiri creștine, care strălucește în perioada patristică și postpatristică este caracterul personalist al existenței, pornind de la caracterul tripersonal al lui Dumnezeu, omul este gândit de Părintele Stăniloae ca „ reduplicare a Spiritului Creator în plan creat, chemat spirit conștient creat la dialog cu Spiritul conștient suprem, activitate în care se regăsește întreaga finalitate a existenței sale.”² Aceste două realități dialogice nu sunt despărțite așa cum apar ele în esențialismul (ontologismul) sau individualismul apusean, dualist și raționalizant , ci se regăsesc într-o anumită progresivitate care culminează în gestul suprem de iubire al Intrupării , viețuirii în condițiile umile ale vieții, Jertfei Golgotei, Invierii și Înălțării Fiului lui Dumnezeu, a două persoane a Sf. Treimi. Se poate vorbi în acest sens de o teologie a persoanei și a comuniunii, care a fost denumită de Pr. Prof. dr. Dumitru Radu ca fiind „ O coordonată și permanentă teologică”³. În opera Părintelui Stăniloae.

¹ Pr. Prof. Dr. Ioan Ică, *Generația Stăniloae*, în Vol „Persoană și comuniune”, volum tipărit cu binecuvântarea Î.P.S. Dr. Antonie Plămădeală, Mitropolitul Transilvaniei, sub îngrijirea Diacon Asis. Ioan Ică Jun., Editura Arhiepiscopiei Ortodoxe Sibiu, 1993 pag.17

² Pr. Prof. D. Stăniloae, *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, Vol.I, Ediția a II-a, E.I.B.M.B.O.R., București, 1996, pag. 259

³ Pr. Prof. Dr. Dumitru Radu, *Coordonate și permanențe în opera Părintelui D. Stăniloae*, în vol. „Persoană și comuniune”, pag.140

Permanența acestei teme- Persoană și Comuniune- devine pentru Părintele Stăniloae un veritabil manifest de credință, pentru toata viața în preocuparea teologică, începând cu anul 1943 când scria în cartea „ Iisus Hristos sau restaurarea omului „creștinismul acordă o importanță covârșitoare persoanei lui Iisus Hristos în cadrul dogmaticii sale, cum nu acordă nici o altă religie întemeietorului ei, de aceea dogmatica creștină nu este un sistem de idei, o doctrină oarecare înjghebată în mintea unui om, ci în centrul ei tronează persoana vie a lui Iisus Hristos. Iisus Hristos nu a venit să ne dea o metodă, ci a venit să ne cheme și să ne readucă la statutul plenar de persoane în comuniune intimă cu Cel după al Căru chip am fost creați”⁴. Același aspect va fi subliniat sau mai bine spus va fi mărturisit către sfârșitul vieții în convorbirile avute cu Sorin Dumitrescu la data de 4 aprilie 1992 : „ eu am accentuat în cadrul întregii mele activități teologice ideea de persoană dar legată de comuniune, deschizându-se o perspectivă care cred că este foarte atractivă pentru omul de astăzi”⁵.

Atractivitatea , de care vorbește Părintele Stăniloae cu o anumită extază a viitorului pornită din acel prezent în sens heideggerian, descoperă o soluție care se cere valorificată nu numai în plan teologico-filozofic, dar și în planul realităților culturale și sociale, mai ales „ astăzi”. Cuvântul „ astăzi” ridică pentru misiunea Bisericii de propovăduire a cuvântului rostit de Cuvântul (Logosul) Suprem ca mijloc și punte de legătură către „cuvintele iconice” o problemă importantă – identitatea persoanei- „în situația în care modernismul și postmodernismul, fie exacerbează aspectul individual al existenței umane, frizând decidul, fie dizolvă orice urmă de valoare personală transformând omul într-o existență anti-identitară.”⁶

Bun cunoscător al acestei realități culturale, dar cu implicații pentru toate nivelele existenței umane: social, filozofic, religios, Par. D. Stăniloae, militează nu pentru formele de izolaționism, ci subliniază caracterul dedus al Bisericii, ca realitate sacramental-misionară, care trebuie să ducă în lume mesajul creștin. Misiunea creștină regăsește în tema acestui proiect „Persoana și comuniunea în opera Par. D. Stăniloae. Provocarile postmodernismului.” Soluția vindecătoare și asumativă a reductionismelor moderniste și postmoderniste.

Prezentul nostru este cel al emergentei unei „civilizații” foarte diferită de cea a modernității, o lume care se dovedește marcată de umanism feroce nemăintălnit până acum, deși rădăcinile sale sunt ferm ancorate în cadrul celor două eminente importante ale umanității: Renasterea și Reforma. Principiile acestei perioade postmoderniste configurează o scenă mundană în cadrul căreia se rosteste cu emfază numai numele anului, dar fiind faptul că întregul program are la bază crezul nitzschean: „Gott ist tot”/”Dumnezeu a murit”.

Lucrarea de față își propune o recuperare a valențelor care se regăsesc în teologia persoanei și a comuniunii, așa cum apare în voluminoasa operă teologică a Părintelui Stăniloae, în același timp o valorificare a lor din punct de vedere al exigentelor nimirii lor actuale. . Deși cele două componente ale acestui demers – persoană și comuniune- nu pot fi despărțite, ci doar raportate în mod distinct, din punct de vedere metodologic se va pune mai întâi în discuție problema persoanei în cadrul celor trei mari capitole ale dogmaticii: Triadologia, Hristologia și Antropologia, urmând să se discute apoi despre comuniune în contextul de mai sus.

⁴ Dumitru Stăniloae, Iisus Hristos sau Restaurarea omului, Ediția a II-a, Edit. Omniscope, Craiova 1993, Pag.218

⁵ Sorin Dumitrescu, 7 dimineți cu Păr. Stănilae, Edit. Anastasia, București, 1992, pag.185

INTERDISCIPLINARITATEA LA ORELE DE ISTORIE

*Prof. dr. Diaconu Maria Aurelia
Școala Gimnazială "I. Gh. Duca" Rm. Vâlcea*

Interdisciplinaritatea este o formă a cooperării 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. Interdisciplinaritatea constituie o soluție importantă în efortul de organizare modernă a conținuturilor învățământului, venind atât în sprijinul profesorului, cât și al elevului. Astfel, elevul obține cunoștințe temeinice, ce pot fi utilizate cu succes în cadrul diverselor activități, iar profesorul se bazează pe atragerea elevului la predarea temei noi, cunoscând deja unele informații analizate la alte ore.

Lecțiile de istorie permit utilizarea cu succes a cunoștințelor acumulate în cadrul orelor de geografie, matematică, fizică, chimie etc.

În această ordine de idei, cunoștințele elevilor de la orele de geografie facilitează înțelegerea noțiunii de mediu geografic al anumitor popoare. Spre exemplu predarea unor lecții de cultură și civilizație, presupune localizarea pe hartă a țării, identificarea principalelor forme de relief, precizarea resurselor naturale care se întâlnesc în acel teritoriu și care permit dezvoltarea socio-economică.

În activitatea de instruire, apelăm adesea deseori la cunoștințele elevilor acumulate în cadrul orelor de limba română. Astfel, pentru analiza unui text istoric complicat propun elevilor un șir de cuvinte selectate pentru a găsi sinonimele (ex: dave – cetății, irigare – stropire, asanare – uscare, implementare – folosire, omogen – asemenea, diviziune – împărțire, etc.).

Cunoștințele de la limba și literatura română le oferă elevilor competența de a se exprima liber, clar, concis, și corect din punct de vedere gramatical. Totodată se formează deprinderea de a interpreta un text istoric și de a aduce argumente constructive.

Matematica și calculul matematic sînt sursele la care se apelează în cadrul lecțiilor de istorie. Calcul matematic e utilizat des în cadrul lucrului cu axa cronologică. (Ex. Calculați cît timp s-a scurs de la fondarea orașului Roma pînă la divizarea Imperiului Roman în 2 părți. Prezentați acest lucru pe un segment al axei cronologice. E necesar ca elevii să construiască axa și să calculeze timpul necesar).

Cunoștințele obținute la orele de biologie sunt de un real folos în cadrul studierii anumitor teme. Spre exemplu la lecția „Originea omului”, utilizând metoda investigației, propun elevilor cercetarea diverselor izvoare privind apariția omului – Biblia, manuale de biologie (teoria evoluționistă darwinistă), informații selectate din mass-media, pentru ca apoi, în cadrul unei ore fiecare susținând teoria sa și aducând argumente convingătoare de generalizare, să organizeze dezbateri cu referire la acest subiect.

Fizica contribuie și ea la o mai bună înțelegere a istoriei. Prin intermediul acestei științe, li se pot explica elevilor anumite fenomene, principii de funcționare a anumitor utilaje. Pentru a înțelege cauzele progresului economic datorită apariției motorului cu ardere internă, vorbim despre principiul de lucru al acestuia, comparându-l cu principiul de lucru al motorului cu abur, sau explic cu ajutorul elevilor anumite noțiuni fizice – reflecția pentru a înțelege frumusețea geamurilor create din sticlă multicoloră (mozaic) sau dispersia luminii etc.

Interdisciplinaritatea ca modalitate de apreciere a cunoștințelor și capacităților elevilor se reflectă în portofoliile acestora care includ desene, scheme, diagrame alcătuite de elevi în baza analizei textelor, fotografii, hărți contur, interviuri, articole ziarele școlare.

Bibliografie:

Cucoș, Constantin, Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1996
Dumitru Anastasia, Văceanu Aura, Interculturalitate și interdisciplinaritate în educație, Editura Universitară, 2010.
Ionescu, Miron; Radu, Ioan, Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001
Pălășan, Toader; Crocan, Daniel Ovidiu; Huțanu, Elena, Interdisciplinaritate și integrare – o nouă abordare a științelor în învățământul preuniversitar – Revista Formarea continuă a CNFP din învățământul preuniversitar, București, 2003
www.didactic.ro – Popa, Lavinia; Badea, Rafila; Tudor, Nedelia; Radoi, Viorica; Zaharia, Sofia; Anghel, Magda, Interdisciplinaritatea – repere teoretice

INTERDISCIPLINARITATE ÎN PROIECTELE ȘCOLARE

Prof. Diaconu Liudmila-Elena
Școala Gimnazială „Take Ionescu” Rm. Valcea

Nevoia de interdisciplinaritate a învățământului românesc și a elevilor noștri este în continuă creștere deoarece este abordarea activității didactice cea mai apropiată de situațiile reale de viață, care nu presupun întâlnirea elevului cu situații care să implice numai o materie de studiu, ci presupun întâlnirea cu situații complexe.

De exemplu, un individ se poate regăsi lângă un monument istoric care se află într-o anumită zonă geografică, în care trebuie să știe și ce este acel monument, și unde este, și ce reguli trebuie să respecte, și ce importanță culturală și religioasă are și să și converseze cu alți indivizi într-o limbă de circulație internațională, astfel accesând în același timp și pentru o singură situație de viață informații din diverse discipline de studiu din cadrul școlar: istorie, geografie, religie, cultură civică, limbi străine.

În acest context, pentru a pregăti elevii noștri pentru asemenea situații de viață complexe, am inițiat împreună cu dna prof. de geografie Diaconu Lulia și cu colaboratori din 5 școli din județ din domeniul istoriei, limbii române, geografiei, religiei, culturii civice, consilierii școlare și limbilor străine un concurs interdisciplinar bilingv de proiecte ppt/prezi adresat elevilor de gimnaziu numit „Cu Prietenii prin Țară - With my Friends around the Country”.

Interdisciplinaritatea nu este numai un deziderat al învățământului românesc actual, ci realitate, din păcate nu suficient cunoscută sau aplicată. Prin acest proiect continuăm o nouă abordare lansată de noi pentru prima oară în anul 2011, în care activitățile de predare-învățare și de diseminare a rezultatelor se face în vederea implicării active și creative a elevilor în procesul de învățământ.

Folosind calculatorul/telefonul mobil ca instrument de lucru și comunicare, iar prezentările ppt sau prezi ca mijloace de expresie artistică și creativă, propunem un proiect bazat pe metode moderne de integrare a unui volum mare de cunoștințe științifice în forme atractive și eficiente. Sunt astfel valorizate informațiile acumulate atât în clasă în timpul orelor de curs, cât și în drumețiile, excursiile și taberele școlare organizate de către cadrele didactice și elevii școlii noastre. Având în vedere timpul pe care oricum elevii noștri din clasele gimnaziale îl petrec în fața calculatorului, mai ales în scop de socializare și recreere, considerăm că putem face în așa fel încât măcar o parte din acest timp să fie folosit în scop creativ și util. Astfel putem valoriza acest timp prin teme, proiecte realizate individual, pe perechi sau în echipe, interviuri, crearea de site-uri, participare la diverse concursuri online, îmbinare și sintetizare a cunoștințelor din diverse domenii de studiu prin găsirea unei punți comune de legătura unde toate să aibă sens în relație unele cu altele.

Proiectul se realizează în limbile română și o limbă străină dintre engleză, franceză și germană, limbi de circulație internațională în Uniunea Europeană. Disciplinele implicate sunt limba română (pentru exprimarea adecvată, corectă și frumoasă), limba engleză/franceză/germană (pentru redarea informațiilor într-o manieră pe care să o înțeleagă orice cetățean european), geografie (pentru exactitatea informațiilor geografice și folosirea unui limbaj de specialitate), istorie (pentru valorizarea obiectivelor vizitate din punct de vedere istoric), cultura civică (pentru a conștientiza ce comportamente și atitudini sunt corecte și de dorit în deplasările noastre din punct de vedere european), informatica (pentru realizarea corectă și coerentă a proiectului propus, în ppt sau prezi), religie (pentru conștientizarea contextului spiritual relevant pentru ființa noastră națională), biblioteca, atât a școlii, cât și cea județeană, în cazul necesității accesării unor informații direct din cărțile aflate în dotarea bibliotecii școlii.

Elevii, organizați cel mai adesea în echipe de lucru, realizează prezentări ppt sau prezi în care prezintă un traseu geografic/istoric pe care ei l-au parcurs, de preferat în cursul unei drumeții/excursii/tabere școlare realizate cu profesorii implicați în proiect, adăugând informații din bibliografia suplimentară sau din alte excursii și tabere realizate cu părinții sau cu alți profesori. Se vor folosi imagini reale, în care apar și elevii fiecărei echipe în diverse puncte ale traseului ales pentru a

valorifica experiența efectivă a acestora pe trasee din țară, dar și imagini ilustrative luate posibil și din alte surse, cum ar fi reviste, internet, vederi, albume, arhive particulare și publice. De asemenea, se urmărește evidențierea a cel puțin unui aspect civic (raporturi interumane și de comportament; se pot menționa și aspecte legislative legate de locurile vizitate), istoric, religios, geografic, cultural.

Scopul concursului/proiectului: se urmărește orientarea elevilor spre utilizarea calculatorului ca mijloc de informare și comunicare, dar și spre surse tradiționale de informare (inclusiv interviu cu o persoană întâlnită pe traseu), în vederea realizării creative a unor produse cu caracter științific și artistic. Este de dorit și de apreciat chiar și o notă jucăușă/umoristică a proiectului, ceea ce l-ar face mai atrăgător și mai ușor de urmărit.

Se pune accent pe munca în echipă a elevilor în vederea creșterii abilităților și competențelor de comunicare socială.

Se realizează un proiect de bună practică, ce va fi aplicat și în anii următori.

Se urmărește, de asemenea, valorizarea experiențelor individuale și colective legate de limba maternă și străină, locație geografică, relații interumane, legislație, istorie, religie, comportament adecvat în deplasări.

Obiectivele concursului/proiectului: elevii vor dezvolta competențe de analiză și transferare a cunoștințelor teoretice dintr-o disciplină în alta. Elevii vor dezvolta competențe de transferare a cunoștințelor teoretice în abilități practice de rezolvare de probleme ce se pot ivi pe parcursul realizării proiectului. Elevii vor dezvolta abilități de căutare și selectare de informații în așa fel încât să își atingă scopul propus. Se vor dezvolta competențe interdisciplinare, de explorare/investigare directă a realității. Se va stimula creativitatea.

COLECTIVUL DE REDACȚIE

COORDONATORI:

Florentina Cristina NICULA

Brîndușa IORDĂCHESCU

Maria GEORGESCU

REDACTORI:

Florentina Cristina NICULA

Brîndușa IORDĂCHESCU

Alexandra Marieta BRATU

TEHNOREDACTARE:

Alexandra Marieta BRATU

Simona HÂRJABĂ

Larisa Mihaela NIȚU

CUPRINS

Management educațional și leadership	3
Rolul ccc-urilor în prevenirea abandonului școlar și discriminării	5
Educația incluzivă – șansă pentru integrarea în comunitatea școlară a copiilor cu ces	6
Studiul opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor claselor a XII-a	8
Psihologia educației	15
Limbajul secret al copiilor	16
Managementul resurselor umane	18
Erasmus+ la liceul tehnologic de turism din călimănești	19
Operaționalizarea obiectivelor în cadrul disciplinelor socio-umane	20
Educația în spiritul nonviolenței	22
Aspecte concrete ale evaluării la disciplinele socio-umane	24
Egalități de șanse	25
Strategii de integrare a copiilor cu c.e.s	27
Misiunea școlii din perspectiva educației permanente	29
Rolul adultului în dezvoltarea globală a copilului	30
Noi tendințe în educație	31
Violența în mediul școlar	33
Formele educației	35
Visible learning	36
Tulburări specifice de învățare	37
Comunicarea, pion al educației	39
Metode tradiționale și moderne folosite în predarea limbii române	42
Scrierea funcțională și scrierea reflexivă	43
Utilizarea instrumentelor psihometrice în consilierea carierei	45
Tratarea diferențiată în ciclul primar	46
Impactul concursurilor școlare asupra educației	47
Activitatea de mentorat în cadrul învățământului modern	49
Méthodes et procédés utilisés dans l'enseignement du français, langue étrangère	51
Interdisciplinaritate în proiectele școlare	53
Rolul consilierului școlar în integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în conformitate cu actele normative în vigoare	55
Stabilirea și conducerea politicii monetare	57
Nu vă grăbiți... ..	59
Rolul științelor biologice în dezvoltarea personalității elevilor	60
Aptitudinile și succesul profesional	61
Noi dimensiuni ale educației: Educația inter și multiculturală în grădiniță	63
Stresul școlar	64
Un scurt istoric al consilierii și orientării școlare și profesionale	66
Dificultățile de învățare	68
Dezvoltarea creativității elevilor	69
Cum să devenim părinți mai buni - un program articulat de educație parentală	71
Particularitățile instruirii copiilor în luptele greco romane	74
Inteligența emoțională	75
Educația elevilor	77
Binomul educațional: dascăl – elev	79
Rolul profesorului în consilierea elevilor privind cariera lor viitoare	82
Climatul educativ și influența lui asupra formării personalității copilului	83
Rolul jocului didactic în dezvoltarea limbajului la vârsta preșcolară	85

Program de depistarea dislexiei	88
Managementul grupului școlar	92
Activitatea diferențiată - o necesitate a învățării școlare	94
Rolul parteneriatului școală-familie în formarea personalității școlarului mic	96
Matematica în viața cotidiană lepurășii lui fibonacci, șirul lui fibonacci si numărul de aur	98
Rolul educației în cadrul societății actuale	100
Modalități de abordare integrată a abandonului școlar și părăsire timpurie a școlii	101
Cheia eficienței procesului educativ	103
Psihologia învățării	105
Bibliotecile școlare, astăzi	106
Corelarea obiectivelor predării - învățării economiei cu cele ale educației pentru carieră și ale educației permanente	108
Dezvoltarea competențelor de lectură în ciclul primar	110
Preșcolăritatea- premisă a dezvoltării optime a creativității	112
Biblioteca școlară și bibliotecarul	113
Utilizarea tehnologiilor educaționale moderne	114
Comunicarea orală. Receptarea și emiterea mesajului	116
Abordări ale comunicării didactice	118
Rolul activităților extrașcolare în dezvoltarea personalității elevului	120
Învățătorul creativ și elevul creative	121
Moromeții – problemele ruralității	122
Receptarea textului literar narativ	125
Educația în spiritul dialogului	127
Cultura organizațională - variabila descriptivă a școlii	129
Copiii care învață încă de mici programare devin mai încrezători în propriile puteri și își dezvoltă gândirea analitică	132
Considerații generale despre persoană și comuniune	135
Persoană și comuniune	139
Interdisciplinaritatea la orele de istorie	141
Interdisciplinaritate în proiectele școlare	142