

Casa Corpului Didactic "Alexandru Gavra" Arad

Școala Vremii

Privește până vei vedea!

Publicație periodică de educație, știință, cultură și opinie
Serie nouă, numărul 5, iunie 2017
ISSN: 2068-6099



CUPRINS

Argument

Director Adela Redeuș, Casa Corpului Didactic "Alexandru Gavra" Arad	4
--	---

Parteneriate și proiecte

Proiect Erasmus+ la Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad	Prof. ing. Sauliuc Anda, Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad Prof. ing. Simedru Viorela, Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad	5
Învățarea prin firme de exercițiu și participarea la proiecte educaționale europene – forme moderne de pregătire pentru profesie a elevilor Liceului „Sever Bocu” Lipova	Prof. ec. Georgeta Ocneriu, Liceul „Sever Bocu” Lipova	7
Stimularea creativității la matematică prin proiecte educative tematice	Profesor Elena-Maria Hanza, Liceul Tehnologic Nr.1 Șuncuiș, Școala Gimnazială Nr.1 Bălnaca, jud. Bihor	9
„Mărtisorul-vestitorul primăverii”	Profesor învă. preșcolar Ana Florica Rotar, Grădinița P.N. Sinteia Mare, jud. Arad	11
Sărbătorindu-l pe Ioan Slavici - activitate educațională în parteneriat	Profesor consilier Otilia Ardelean, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad	13

Alternative educaționale

Matematică distractivă	Profesor Hanelore-Laura Muntean, Grădinița P.P. „Furnicuța”, Arad	16
Metode interactive în procesul instructiv-educativ la biologie	Profesor Anca-Oana Durnea, Colegiul Național „Moise Nicoară” Arad	20
Adaptarea la contextul comunicării	Profesor dr. Cristina Hanț, Liceul Teoretic „Adam Muller Guttenbrunn” Arad	22
Basmul – educație și dragoste de carte	Profesor Liana Monia Deta, Școala Gimnazială „Aurel Sebeșan” Felnaș	25
Relația profesor – elev în alternativa step by step	Profesor învățământ primar Rodica Liliana Fărcaș, Colegiul Național „Vasile Goldiș” Arad	27
Planul unității de învățare	Roman Valeria, Colegiul Tehnic de Construcții și Protecția Mediului Arad	32
Cum vedem normalitatea?	Ing. Doina Brișan, Liceul Tehnologic „Francisc Neuman” Arad	38

Pedagogie interactivă, practici pedagogice

Practica pedagogică în învățământul preșcolar	Prof. învă. preșc. Mariana Cioara, Grădinița PP Nr. 13 Arad	41
Evaluarea sumativă versus evaluarea formativă	Prof. Ing. Viorela Simedru, Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad	45
Observarea sistematică, metodă modernă de evaluare în activitatea instructiv-educativă	Prof. învă. primar Corina Ioana Ursu, Școala Gimnazială „Sabin Manuilă” Sâmbăteni	48
Date experimentale privind cultivarea creativității prin rezolvări și compuneri de probleme	Prof. învă. primar Valeria Roman, Colegiul Tehnic de Construcții și Protecția Mediului Arad	50

Management educațional

Cultură, misiune și valori în școală	Prof. Pellegrini Lilla, Casa Corpului Didactic "Alexandru Gavra" Arad	53
Managementul comunicării în organizațiile școlare	Profesor Ancuța-Oana Durnea, Colegiul Național „Moise Nicoară” Arad	57
Management educațional	Profesor Zaharia Dobroica, Școala Gimnazială „Frații Neuman” Arad	58
Management educațional	Profesor învățământ primar Agneta Ban, Școala Gimnazială Sinteia Mare	61
Managementul clasei de elevi	Prof. învă. primar Mihaela Dreghici, Școala Gimnazială "Mihai Eminescu" Arad	63



Managementul carierei didactice	Profesor Ovidiu Alexandru Drila, Școala Gimnazială Groșeni	66
Managementul comunicării	Profesor Cosmin - Mircea Julan, Școala Gimnazială „Ștefan Cicio - Pop” Arad	69
Managementul conflictelor	Profesor Cosmin - Mircea Julan, Școala Gimnazială „Ștefan Cicio - Pop” Arad	72
Managementul conflictelor în mediul școlar	Prof. învă. primar Diana Rațiu, Școala Gimnazială „Virgil Iovănaș” Șofronea	76
Managementul educațional în contextul actual	prof. Mariana Cismașiu, Grădinița P.P. „Furnicuța” Arad	81
Medierea conflictelor în mediul școlar	Profesor Hanelore-Laura Muntean, Grădinița P.P. „Furnicuța”, Arad	83
Rolul managementului clasei	Prof. învă. primar Laura Balint, Școala Gimnazială ”Mihai Eminescu” Arad	86
Sprijin, suport și asistență educațională și psihologică		
Copiii lipsiți de îngrijirea părinților plecați în străinătate	Prof. învă. primar Adina Laura Palcea, Școala Gimnazială Sântana, jud. Arad	89
Dezvoltarea proceselor psihice cognitive la prescolari	Educatoare Ornella Ivăsiuc, Grădinița P.P. Furnicuța Arad Profesor Jelмира Іагыі, Grădinița P.P. Furnicuța Arad	91
Integrarea școlară a elevilor cu cerințe educative speciale	Profesor Cosmin - Mircea Julan, Școala Gimnazială „Ștefan Cicio-Pop” Arad	93
Inversarea interacțiunilor sociale. Risc și delicvență	Prof. educator Gabriel Mureșan-Chira, Școala Gimnazială Specială Centru de Resurse și Documentare privind Educația Incluzivă/ Integrată, Cluj- Napoca	96
Școală, cultură și tradiție		
Formarea la clasele primare a interesului pentru lectură	Profesor învățământ primar Viorica Adina Farcaș, Școala Primară Avram Iancu, com. Virfurile	100
Pâinea noastră cea de toate zilele	Profesor Iulia Ghinga, Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad	102
Costumul popular din Nadăș	Profesor Dorin Văsonan, Școala Gimnazială Tauț	105
Cercetări, studii, reflecții		
Baltașul, valențe mitice	Profesor Teodora Anca Jurma, Școala Gimnazială „ Patrichie Popescu” Bata	108
Parametrii efortului în lecția de educație fizică	Profesor Daniel Tulea, Liceul Tehnologic ”Vasile Juncu” Miniș	111
Note privind corespondența dintre litere și sunete în limba română	Profesor dr. Cristina Hanț, Liceul Teoretic „Adam Muller Guttenbrunn” Arad	113
Asupra unor numere mirifice - NUMERELE CABTAXI	Profesor Ștefan Nicoară, Școala Gimnazială „Aurel Sebeșan” Felnac	116
Conceptul de didactică	Profesor Crina Valentina Dima, Liceul cu Program Sportiv Arad	120
Didactica redactării	Profesor Adina Morfi Pîrvu, Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Arad	122
Ipostaze ale umanității în epoca marilor clasici	Prof. dr. Laura Orban, Liceul Național de Informatică Arad	125
O cultură și mai mulți moștenitori	Prof. Geanina Ionela Jecalo Iovănescu, Colegiul Național „Preparandia-Dimitrie Țichindeal” Arad	134
Timp și spațiu în basme	Profesor Adriana Petrișor, Școala Gimnazială Groșeni, jud. Arad	136
Adjectivul în viziunea gramaticii lui Ion Heliade Rădulescu	Profesor Andreea Petrișor, Școala Gimnazială „Virgil Iovănaș” Șofronea	138
Regulile și funcțiile comunicării	Prof. Angelica Farcaș, Liceul Național de Informatică Arad	140
Concepte instituționale de la medieval la digital	Prof. dr. Adina-Elena Avacovici, Liceul Tehnologic ”Francisc Neuman” Arad	144
Temă de reflecție: Educația incluzivă – o problemă ce trebuie rezolvată sau un alt tip de educație?	Profesor Cosmin - Mircea Julan, Școala Gimnazială „Ștefan Cicio-Pop” Arad	147



ARGUMENT

Paginile revistei „Școala Vremii” au evidențiat dealungul timpului nevoia de schimbare pe care o regăsim în fiecare dintre noi ca de altfel și în firescul cotidian. Unul dintre factorii determinanți ai schimbării este educația iar „lucrătorii în cunoaștere” au menirea de a oferi modele educaționale și de a crea oportunități de învățare sau practici inovative reformatoare.

Ca să-l parafrazez pe d-nul director al CCD Arad, d-nul profesor Mureșan Ioan în argumentul său din nr.4(45) din decembrie 1997, spunea că nevoia de schimbare devine o necesitate a omului modern iar „Școala Vremii” reprezintă în acest sens o provocare și citez „...pentru o perioadă când asimilările „strivesc normele” și „principiile” cu care suntem obișnuiți ... , publicația noastră se vrea un test de maturitate, ... , în care cadrele didactice partașe la actul modernității împreună cu cei care mijlocesc realitatea, se transformă în „sursă” și „destinație” ale acestui act jurnalistic, a cărui utilitate ei o vor decide.”

Tendențele reformatoare ale educației ale acestui mileniu definesc o educație a schimbării prin adaptarea la un sistemul de educație – valoare esențială a unei societăți - reperele morale cu integrarea progreselor tehnologice asupra indivizilor și care impun perfecționarea așa-numitelor KSAO - knowlegde, skills, abillities, other - cu accentul pe procesare de informație, intuiție, dezvoltare creativă și gândire critică cu promovarea talentului individual.

În acest context al erei educației digitalizate publicația noastră dorește să fie un instrument util în educație și formare prin modalitatea și problematica pe care o abordează.

Misiunea colectivului redacțional este să motiveze publicul să participe cu contribuții personale care să determine un impact inedit asupra celor implicați în actul educației.

Prin intermediul acestui demers jurnalistic vă invităm să acordați importanță lecturii ca paradigma generală a învățării și necesitatea formării, dezvoltării competenței pentru lectură pe parcursul întregii vieți.

Preocupările colegilor noștri se vor înscrie într-un proces de restructurare a conținutului revistei prin abordări de opinie actuale, propuneri de alternative educaționale care să ofere modele de bune practici și să sesizeze producerea schimbării în toate sferile ei.

**Prof. Adela Redeuș,
Director C.C.D. Al. Gavra Arad**

PARTENERIATE ȘI PROIECTE

Proiect Erasmus+ la Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad

Proiectele Erasmus+, derulate prin A.N.P.C.D.E.F.P. România și Uniunea Europeană, permit cadrelor didactice de specialitate și managerilor din învățământul tehnologic și vocațional să participe la programe de dezvoltare profesională, personală și socială care asigură dezvoltarea de competențe (cunoștințe, abilități, atitudini) într-un context internațional precum și recunoașterea acestor competențe.



Bucurându-ne de această oportunitate, Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad, prin prof. ing. Sauliuc Anda Flavia și prof. ing. Simedru Viorela, a redactat și depus candidatura pentru derularea unui proiect de mobilitate în cadrul domeniului Învățământ Profesional și Tehnic Acțiunea Cheie 1 Mobilități pentru Învățare. În urma evaluării, proiectul **“Triada <Formal-Non-formal-Informal> în abordarea europeană a învățământului tehnologic”** a fost declarat câștigător.

Proiectul 2015-1-RO01-KA102-014380 s-a adresat cadrelor didactice tehnice și managerilor de la Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad. Mobilitatea a avut loc în Barcelos, Portugalia, în luna aprilie 2016, parteneri în proiect fiind: Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad - instituție de trimitere și Asociația Intercultural Amigos da Mobilidade Barcelos-organizație de primire. Activitățile de formare s-au desfășurat la instituții școlare din domeniul învățământului tehnologic (Agrupamento de Escolas de Barcelos, Escola Secundaria Rocha Peixoto, Professional Schools ETG), dar și la agenți economici de profil (Carnes Landeiro, Padaria Independente, Clinica Veterenaria Barcelos).

Echipa de contractare și implementare a proiectului a fost formată din: prof. ing. Sauliuc Anda (responsabil de proiect), prof. Ghinga Olga Iulia (director, responsabil privind monitorizarea proiectului și respectarea transparenței procedurilor din proiect), prof. dr. Stoenescu Anca Patricia (Inspector Școlar General Adjunct, responsabil privind diseminarea și valorizarea rezultatelor proiectului), economist Suci Florica (responsabil financiar), prof. Pop Lavinia (director adjunct, asistent manager proiect, responsabil privind pregătirea lingvistică), prof. ing. Simedru Viorela (responsabil privind formarea profesională), prof. ing. Trofin Laura Claudia (responsabil privind completarea bazei Mobility Tool +).



În urma analizei de nevoi realizată la nivelul ariei curriculare Tehnologii s-a ajuns la concluzia că este necesară formarea profesională a cadrelor tehnice privind cunoașterea și aplicarea metodelor de educație formală, non-formală, informală și educația privind dezvoltarea sustenabilă. Acestea nevoi de formare au reprezentat punctul de pornire în acest proiect, conștienți fiind de faptul că doar prin lecții atractive și bine documentate putem atrage interesul elevilor pentru învățare și pentru calificările oferite de școala noastră.

Obiectivele proiectului au fost:

1. Creșterea calității și eficienței actului educațional, oferirea de activități și programe care determină creșterea atractivității Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad pe plan local.
2. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin dobândirea competențelor de utilizare a metodelor formale, non-formale și informale în predarea disciplinelor tehnologice care susțin educația pentru dezvoltare durabilă.
3. Implementarea metodelor alternative de predare-învățare pentru obținerea performanței școlare, creșterea gradului de conștientizare a eficienței acestora, schimbarea atitudinii și comportamentului profesorilor privind învățământul centrat pe elev.
4. Dezvoltarea dimensiunii europene a instituției prin contactul cu instituții școlare și de formare profesională din Uniunea Europeană.
5. Dezvoltarea și recunoașterea competențelor pedagogice, lingvistice și culturale dobândite de participanți.

Principalele activități derulate în cadrul mobilității au fost: prezentări, ateliere de lucru în școli tehnologice din zona Barcelos, activități la agenți economici portughezi, observarea pregătirii practice a elevilor, mese rotunde, dezbateri pe tema predării disciplinelor de specialitate în IPT, a educației pentru dezvoltare durabilă, workshop-uri. Activitățile culturale deosebite, precum vizitarea tuturor obiectivelor culturale din regiune, au completat acest proiect. Monitorizarea activităților proiectului a fost realizată de către doamna director, prof. Ghinga Iulia.

Impactul așteptat asupra participanților a constat în: schimbarea atitudinii și comportamentelor participanților, asigurarea unui mediu de învățare atractiv, eficient, favorabil colaborării, centrat pe elev; flexibilitate în aplicarea metodelor de învățare; împărtășirea experienței dobândite; creșterea stimei de sine prin dobândirea competențelor lingvistice, de comunicare, de utilizare a instrumentelor TIC; deschidere spre cerințele mediului economic.

Impactul la nivel instituțional constă în: valoarea europeană adăugată, adoptarea viziunii europene la nivelul managementului școlar; creșterea dimensiunii europene a instituției; creșterea numărului de parteneriate încheiate; creșterea prestigiului școlii, promovarea imaginii școlii; creșterea atractivității calificărilor; creșterea numărului de elevi.



Considerăm că Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad va fi recunoscut și apreciat pe plan regional iar oferta educațională și interesul cadrelor didactice pentru formarea profesională vor atrage un număr din ce în ce mai mare de elevi.

Prof. ing. Sauliuc Anda,
Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad
Prof. ing. Simedru Viorela,
Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad

Învățarea prin firme de exercițiu și participarea la proiecte educaționale europene – forme moderne de pregătire pentru profesie a elevilor Liceului „Sever Bocu” Lipova

În ultimii ani, abordarea curriculară din școala românească acordă o atenție tot mai mare învățământului tehnologic, pentru ca tinerii aflați pe băncile școlii să primească - alături de cultura generală absolut necesară - o cât mai bună pregătire într-o specializare profesională, pentru a avea șanse mai mari de reușită și pentru a-și găsi cât mai repede și mai ușor un loc de muncă în România sau în străinătate. Liceul “Sever Bocu” Lipova răspunde cu brio acestor deziderate devenite acum prioritare - pe nedrept trecute cândva pe plan secundar - pregătind an de an elevi atestați profesional pentru meseriile de lucrător economist, lucrător comercial, antreprenori, oameni de afaceri, directori de bănci, manageri, agenți agromontani și de turism, etc., profesii aflate în topul cerințelor unei economii moderne. Pentru aceasta, în cadrul Catedrei **Tehnologii**, disciplinele de specialitate aflate în programa școlară se desfășoară printr-o nouă formă instructiv-formativă, dar și distractivă în același timp: firma de exercițiu.

Firma de exercițiu reprezintă transpunerea virtuală a elevilor (coordonăți de profesori) în diferite ipostaze antreprenoriale, de decizie și de execuție, în cadrul structural al unui agent economic de profil, comerț. Firma trece prin toate fazele existenței sale pe piața economică din România și din UE: denumire, sediu, obiect de activitate, asociați, aport de capital, proceduri legale de înființare, plan de afaceri, selecție și angajare de personal, tranzacții comerciale, activități contabile de toate tipurile, plăți și încasări, salarizare, reclamă și publicitate, proceduri de lichidare, pe scurt tot ce se realizează la un agent economic real.

Și pentru că, pe plan european instruirea prin firme de exercițiu este foarte promovată, după câțiva ani de activitate pe plan intern, direcțiunea liceului lipovan a făcut demersurile necesare pentru ca această școală să devină parte a unui proiect educațional european de profil. A fost identificat un

proiect european POSDRU, denumit **Start-up pe piața muncii prin firma de exercițiu**, al cărui titular era Colegiul „Hermes” din Petroșani, județul Hunedoara. S-a mai alăturat acestui proiect și Liceul „Traian Vuia” din Făget, județul Timiș, astfel creîndu-se un parteneriat interjudețean benefic. Ce aveau în comun aceste trei școli, de au putut face parte din același proiect? În primul rând, dorința de a aduce în instruirea și educarea elevilor un suflu nou, modern, european. Al doilea aspect se referă la specialitatea profesională în care sunt pregătiți elevii celor trei licee, și anume Economie și Comerț. Și în al treilea rând, competența profesională a corpului de cadre didactice implicate și dorința lor sinceră de a colabora într-un proiect educațional nou.

Proiectul s-a desfășurat în perioada semestrului I al anului școlar 2015-2016 și a constat într-o serie de training-uri de instruire pentru profesorii coordonatori și pentru elevi, urmate de activitățile concrete din firme, lunar prezentându-se rapoarte de activitate însoțite de documente justificative.



Liceul „Sever Bocu” Lipova a participat la proiect cu 12 firme de exercițiu:

-FE **IMPERATORIA** SRL (cu obiect de activitate organizarea de evenimente), FE **LA FEMME FATALE** (comerț cu produse fashion) și FE **TERRA VISTA** SRL (agenție de turism), coordonator prof. ec. **Georgeta Ocneriu**.

-FE **PICOLINO** SRL (comerț cu jucării), FE **BENVENUTI** SRL (comerț cu încălțăminte) și FE **INSPIREL** SRL (comerț cu produse de papetărie), coordonator prof. ec. **Corina Berzovan**.

-FE **ARTI SPORT** SRL (comerț cu articole de sport), FE **LUXURY** SRL (comerț cu bijuterii) și FE **STOP THE TIMES** SRL (prestări servicii foto-video), coordonator prof. ec. **Emanuela Rancu**.



-FE **MAKE UP ARTIST SRL** (comerț cu produse cosmetice), FE **LUMEA CĂRȚILOR SRL** (librărie) și FE **LUMEA PITICILOR SRL** (comerț cu jucării), coordonator prof. ec. **Simona Constantinescu**.

Activitatea a fost supervizată de directorul liceului, prof. **Oviduța Berindei**, și de un profesor monitor, prof. ec. **Simona Roba**.

La finalul proiectului a avut loc la Timișoara **Târgul firmelor de exercițiu**, implicate în proiect, la care s-au acordat premii pe mai multe categorii și secțiuni.

Firmele Liceului „Sever Bocu” Lipova au obținut următoarele premii:

- Premiul I la secțiunea „Cele mai bune și numeroase tranzacții”: FE **BENVENUTI SRL**
- Premiul I la secțiunea „Cel mai bun spot”: FE **PICOLINO SRL**
- Premiul II la secțiunea „Cea mai bună prezentare Power Point”: FE **IMPERATORIA SRL**
- Premiul II la secțiunea „Cel mai bune site”: FE **LA FEMME FATALE SRL**
- Premiul III la secțiunea „Cel mai bun spot”: FE **BENVENUTI SRL**
- Premiul III la secțiunea „Cea mai bună prezentare Power Point”: FE **LUMEA CĂRȚILOR SRL**
- Premiul III la secțiunea „Cele mai bune și numeroase tranzacții”: FE **ARTI SPORT SRL**

În activitatea firmelor de exercițiu s-au evidențiat elevii: Aura Manole, Lucia Cleuța, Gabriel Dudaș, Simina Grad, Denisa Lorent, Raluca Martin, Mălina Risti, Mădălina Iovescu, Giani Gașpar, Emil Zota, Simona Sicoe, Ana Șeran, Andreea Stanciu.

Grație experienței dobândite ca parte a acestui proiect, direcțiunea liceului și Catedra **Tehnologii** au aplicat pentru un nou proiect european, ERASMUS, în parteneriat cu școli din Portugalia și Cipru, care se va derula în lunile mai și iunie 2017: **Drum către o carieră europeană în domeniul serviciilor**. Elevii participanți vor primi Certificat de Mobilitate Profesională EUROPASS, valabil în orice țară UE.

Prof. ec. Georgeta Ocneriu,
Liceul „Sever Bocu” Lipova

Stimularea creativității la matematică prin proiecte educative tematice

Ca obiect de studiu abstract și complex, matematica școlară este percepută de către mulți elevi ca generatoare de eșec școlar. Ca urmare, matematica practică în școală tinde să fie rigidă, cu conexiuni și transferuri care să rămână nedeazăluite elevului.



Amplul demers de cunoaștere al elevului din perspectiva eficientizării actului didactic are o relevanță crescută în modul de formulare a obiectivelor, în alegerea metodelor și mijloacelor didactice celor mai potrivite pentru nivelul și particularitățile psihopedagogice ale elevilor clasei.

O ambianță școlară în care elevul se simte bine, un climat instituțional în care elevul este implicat activ în formare, un mediu centrat pe învățare, pe elev, pun elevul în consens cu propriile sale aspirații.

Un astfel de climat se poate realiza prin implementarea unor proiecte educative tematice interdisciplinare de durată scurtă (1 săptămână) sau medie (3-6 luni), care să permită elevilor să învețe unii de la alții, să decidă tema abordată, să devină actori reali în procesul de predare învățare, făcând învățarea mai distractivă.

Prin realizarea unor activități practice, care ies din rutina zilnică a lecțiilor clasice de rezolvare de exerciții, oferind elevului o altfel de abordare a matematicii, profesorul demonstrează elevului că matematica nu este o ”disciplină abstractă”, ci dimpotrivă ea interferează cu toate celelalte discipline, având aplicabilitate în viața reală.

De exemplu, cu ocazia zilei mondiale a numărului π am, propus elevilor un proiect tematic de o săptămână, scopul și obiectivele proiectului fiind de a dezvolta personalitatea elevilor prin valorificarea potențialului creativ al acestora, de a antrena elevii în activități directe și variate în vederea formării unei gândiri științifico-matematice, stimulării imaginației și a creativității științifice prin activități extracurriculare. În timpul proiectului s-au desfășurat diferite activități cum ar fi realizarea ”lanțului π ” din hârtie colorată fiecărei cifre fiindu-i atribuită o anumită culoare. Astfel pentru $\pi \approx 3,1415$ aceștia au obținut un lanț colorat portocaliu, negru, roșu, negru, verde. Dorința de a realiza cel mai lung lanț a antrenat în activitate și elevii mai slabi și pe cei cu deficiențe de învățare. O altă activitate realizată în cadrul proiectului, în colaborare cu profesorul de limba și literatura română, a fost crearea unor poezii, catrene, texte (așa numite pieme), care să faciliteze memorarea numărului π cu cât mai multe zecimale. Cea mai cunoscută în limba română este ”Așa e bine a scrie renumitul și utilul număr”. (Talentul literar al elevilor a transformat activitatea într-o activitate cu adevărat distractivă reușitele lor fiind reale ”opere de artă”).

Astfel de strategii fac din elev un participant activ în procesul învățării, aduc elevii în contact nemijlocit cu situațiile de viață reală, le stârnesc curiozitatea, le stimulează creativitatea.

Profesorului de matematică îi revine obligația de a alege acele strategii didactice, acele mijloace, acele metode care pun elevul în situații variate, care să determine elevul să înțeleagă ceea ce cunoaște și să aplice ceea ce cunoaște.

Profesor Elena-Maria Hanza,

**Liceul Tehnologic Nr.1 Șuncuius,
Școala Gimnazială Nr.1 Bălnaca, jud. Bihor**

Bibliografie:

1. Brânzei, D, Brânzei, R., *Metodica predării matematicii*, Editura Paralela 45, 2007
2. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, 2006
3. Chircev, A., Gal, T., *Pedagogia*, Editura Didactică și Pedagogică, 1964
4. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001

„Mărțișorul-vestitorul primăverii ”



Ediția a VIII – a, februarie, 2017

Concurs interjudețean pentru preșcolari și elevii clasei pregătitoare înscris în CAERI – 2017 poziția 14

Scopul proiectului „ Mărțișorul – vestitorul primăverii” este cunoașterea, respectarea și păstrarea sărbătorilor tradiționale românești de primăvară, prin stimularea imaginației și creativității preșcolarilor și promovarea lor în activitățile instructiv-educative în grădinița de copii.

MĂRȚIȘORUL - este o sărbătoare tradițională românească, a bucuriei, a credinței, a revenirii la viață. Această tradiție vine din timpuri preistorice și o putem considera una dintre cele mai frumoase datini ale poporului nostru.

Martie vestește momentul apariției primului ghiocel, ca semn al venirii primăverii cu adevărat. Acum parcă nu mai este atât de frig, soarele și-a răsfrânt razele peste pământ să ne încălzească, iar chiar dacă va mai fi rece, cred că primăvara își intră în drepturi, soarele învinge. Acest triumf al reînvierii este invocat prin „MĂRȚIȘORUL” pe care-l dăruim celor dragi, ca mic semn de iubire și aducător de fericire.

Anotimpul primăvara reușește întotdeauna să trezească în sufletul nostru bucurii și emoții deosebite, iar aceste evenimente oferă copiilor posibilitatea de a dăru cu drag un mic semn de iubire.

O componentă esențială a dezvoltării morale, sociale, culturale și spirituale, este grija față de păstrarea acestor tradiții de primăvară. Datorită unor sărbători împrumutate de la alte popoare, tradiția de a dăru sau primi „Mărțișor” a început să dispară. De aceea, dorim să păstrăm vie în sufletul copiilor această sărbătoare. Copiii trebuie educați de mici să respecte și păstreze tradițiile poporului nostru.

Acest proiect, concurs interjudețean de creație plastică, dă posibilitate copiilor să creeze, să transmită tot ceea ce simt prin realizarea acestor mărțișoare și felicitări. Activitățile practice pentru

preșcolari înseamnă comunicare; prin aceste activități copiii își exprimă mai bine emoțiile și sentimentele .

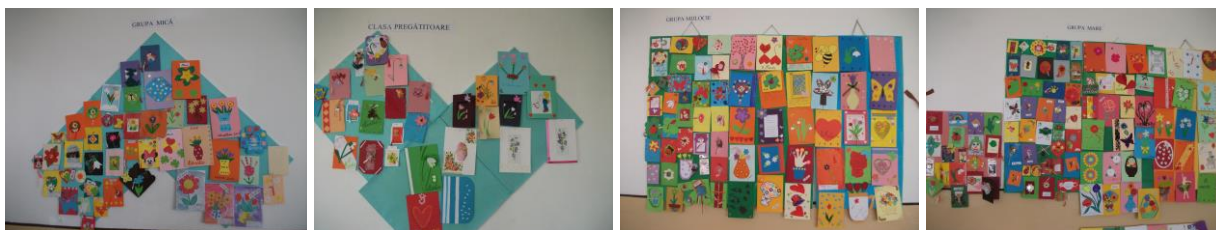
Bineînțeles, toate acestea nu se pot realiza fără de cea care își dăruiește priceperea și bunătatea, cea care îndrumă și încurajează pe cei mici - educatoarea.

Frumoasa și bogata experiență a edițiilor anterioare a concursului nostru, diversitatea tehnicilor și a materialelor de lucru folosite, influențele și specificul zonal, dar și ingeniozitatea și creativitatea concurenților, a determinat continuarea acestui proiect.

Concursul „Mărțișorul - Vestitorul primăverii”, aflat la cea de-a VIII a ediție, s-a desfășurat în perioada februarie-martie 2017, având ca parteneri: Inspectoratul Școlar Județean Arad – inspector pentru Educație timpurie, prof. Emilia Sorițeu; Casa Corpului Didactic Alexandru Gavra Arad – director, prof. Adela Redeș; Școala Gimnazială Sinteia Mare, jud. Arad – director, prof. Laura Maria Stana; Primăria Comunei Sinteia Mare – primar, Valentin Erdoș; Grădinița P.P. Chișineu-Criș – director, prof. Bianca Cotrău; Grădinița P.N. Șepreuș – director, prof. Emil Cotuna; Liceul Teoretic Alexandru Mocioni Ciacova, județul Timiș – director, prof. Lăzău Ioana; Coordonator proiect: prof. Emilia Sorițeu; prof. Laura Maria Stana; prof. Ana Florica Rotar.

Echipa de proiect: dir. prof. Laura Maria Stana; prof. Carmen Pavel; prof. Ana Florica Rotar; prof. Florica Liana Țica; prof. Ileana Ardelean; prof. Maria Popa; prof. Lăzău Ioana; prof. Maria Veliciu; Pătroi-Ana Liana - din partea părinților

Așadar, 91 de cadre didactice din învățământul preșcolar și clasa pregătitoare, din 42 de unități (35 grădinițe și 7 școli gimnaziale), din 14 județe și municipiul București au îndrumat pe cei mici, realizând 359 de creații (din care 168 realizate de copiii de la grupa mare; fapt pentru care echipa de jurizare a hotărât să acorde câte 3 premii în paralel la grupa mare.) Dar nici doamnele educatoare nu s-au lăsat mai prejos și au confecționat 58 de lucrări deosebite. Amintim strădania celor din ciclul primar (27 de elevi), care au realizat mărțișoare și felicitări, participând la concursul nostru. Le mulțumim din suflet elevilor cât și cadrelor didactice care i-au îndrumat și îi vom răsplăti prin diploma de participare.



Un juriu format din 6 membri au evaluat minunatele creații, acordând premii celor mai ingenioase lucrări, dar în final toți copiii au fost răsplătiți pentru munca lor cu diplome iar doamnele educatoare cu adeverințe de îndrumător.



Mulțumim partenerilor care ne-au sprijinit în derularea acestui proiect: Inspectoratul Școlar Județean Arad, Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad, Școala Gimnazială Sinte-Mare, Primăria Sinte-Mare, Grădinița P.P. Chișineu-Criș, Grădinița P.N. Șepreuș și Liceul Alexandru Mocioni Ciacova, județul Timiș.

Originalitatea creațiilor, diversitatea tehnicilor, varietatea materialelor folosite și numărul mare de lucrări ne îndeamnă să continuăm; să postăm regulamentul concursului pe site-ul www.didactic.ro, și să prezentăm proiectul în cadrul comisiilor metodice și în cadrul cercurilor pedagogice, și nu în ultimul rând să păstrăm această tradiție strămoșească, dar care unii dintre noi o uităm și ne aplecăm în fața altor sărbători de primăvară împrumutate de la străini. Noi ne propunem să facem un salt în vremuri pline de cultură și frumusețe ale istoriei țării noastre și să scoatem la iveală cele mai frumoase reprezentări de artă și cultură manifestate prin artizanat, lucru manual.

Prin aceste demersuri creative ne înfrumusețăm viața, educând totodată tinerele vârstare spre a-și dezvolta gustul pentru frumos, a aprecia și realiza creații artistico-plastice originale.

Echipa de proiect al Concursului „Mărțișorul - Vestitorul primăverii!” vă dorește o primăvară caldă și frumoasă, cu multe zâmbete, mărțișoare și flori alături de cei dragi.

**Profesor învă. preșcolar Ana Florica Rotar,
Grădinița P.N. Sinte Mare, jud. Arad**

Sărbătorindu-l pe Ioan Slavici - activitate educațională în parteneriat

Locația: Liceul Tehnologic „Francisc Neuman” Arad

Data: 17.01.2017

Parteneri:

- Liceul Tehnologic „Francisc Neuman” Arad, prin director adjunct prof. dr. Adina Avacovici - susținere inițiativă și promotor învățare web 2.0 și prof. Carmen Toderici - organizare clase
- Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad, prin bibliotecar Iuliana Gaiță - idee, documentare, resurse informaționale



- Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad, prin prof. consilier Otilia Ardelean - concepere și susținere activitate, director adjunct Viorel Binchiciu - colaborare și susținere activitate

Beneficiari: elevii claselor XI B și XII B

Scop: Cunoașterea și valorizarea de către elevi a personalității culturale locale - Ioan Slavici (de ziua nașterii)

Competențe vizate:

- Responsabilizarea privind munca la toate vârstele
- Sensibilizarea cu exemple remarcabile din comunitatea locală arădeană
- Stimularea utilizării constructive a internetului
- Relaționarea în echipe pentru realizarea de teme educaționale

Obiective:

- Găsirea de informații despre viața și opera lui Ioan Slavici utilizând internetul
- Enumerarea de opere literare, rezultat al muncii autorului
- Exemplificarea de filme realizate după nuvelele Mara, Moara cu noroc și Pădureanca
- Construirea unui chestionar on-line pe tema activității

Metode: Exercițiul, expunerea, conversația euristică, problematizarea, exemplificarea, comunicare digitală, analiza produselor activității

Mijloace: calculator, videoproiector, internet, prezentări PowerPoint

Bibliografie/webografie:

https://ro.wikipedia.org/wiki/Ioan_Slavici

http://istoria.md/articol/575/Ioan_Slavici,_biografie

prezentare PowerPoint „Viata și opera lui Ioan Slavici”; prezentare PowerPoint „Muzeul Ioan Slavici și Emil Monția” Șiria

<https://www.youtube.com/watch?v=lQGMS0ErcL8>

<https://www.youtube.com/watch?v=xqT3f8WvIBU>

<https://www.youtube.com/watch?v=UFqu7wY0-CM>

https://www.surveymonkey.com/create/?sm=MC6y5_2FlxCh9wLhcVyBg23k35ljNTN4giwzN8hInigd4k9qVRTMjIolOvBE9N_2BdoL

Scenariu:

1. Informarea despre importanța acordului privind difuzarea de fotografii pe rețelele de socializare.
2. Ice - breaking - pași de dans ardelenesc de pe valea Mureșului
<https://www.youtube.com/watch?v=Uv0Hvc3OQ3A>



3. Amintirea sărbătorii personalității naționale Mihai Eminescu din această săptămână și a personalității locale, Ioan Slavici, născut la Șiria, județul nostru, în 18 ianuarie 1848.
4. Îndrumarea căutării de informații despre Ioan Slavici pe internet și parcurgerea pe scurt a acestora
https://ro.wikipedia.org/wiki/Ioan_Slavici [http://istoria.md/articol/575/Ioan_Slavici](http://istoria.md/articol/575/Ioan_Slavici_biografie), biografie
5. Dezbateri privind viața și opera autorului - prezentare PowerPoint „Viata și opera lui Ioan Slavici”
6. Invitație la vizitarea muzeului din Șiria și exemple date de către elevii care l-au vizitat
prezentare PowerPoint „Muzeul Ioan Slavici și Emil Monția” Șiria
7. Exemple personale de colaborări cu urmași ai autorului
8. Enumerarea, de către elevi, a operelor celor mai cunoscute ale autorului
9. Exemplificarea de trailere după ecranizări: <https://www.youtube.com/watch?v=lQGMS0ErcL8>
<https://www.youtube.com/watch?v=xqT3f8WvlBU>, <https://www.youtube.com/watch?v=UFqu7wY0-CM>
10. Invitație de a viziona filmele Mara, Moara cu noroc, Pădureanca, pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare la limba și literatura română.
11. Exemplificarea realizării unui chestionar pe tema dezbătută.
https://www.surveymonkey.com/create/?sm=MC6y5_2FlxCh9wLhcVyBg23k35ljNTN4gjwzN8hInigd4k9qVRTMjIolOvBE9N_2BdoL
12. Documentarea și realizarea unui chestionar pe tema dezbătută, în diade
https://www.surveymonkey.com/mp/lp/sem-lp-5b/?utm_campaign=Worldwide_Remainder_Search_Alpha_Brand&utm_medium=ppc&cmpid=brand&mobile=0&cvo_src=ppc.google.surveymonkey&adposition=1t1&creative=146455037674&network=g&cvo_adgroup=surveymonkey&cvo_campaign=Worldwide_Remainder_Search_Alpha_Brand&utm_term=surveymonkey&gclid=CJ301t2czNECFUI_GwodNYENtw&searchntwk=1&opt=brand&dkilp=&matchtype=e&campaign=Worldwide_Remainder_Search_Alpha_Brand&keyword=surveymonkey&utm_network=g&utm_source=adwords
13. Prezentarea chestionarului.
14. Sumarizarea celor învățate la activitate.
15. Feed-back.
16. Follow-up - Evaluarea activității după o săptămână.

Profesor consilier Otilia Ardelean
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională
Arad



ALTERNATIVE EDUCATIONALE

Matematică distractivă

- activitate opțională -

Grupa Mare „C” – grupa „îngerășilor”

An școlar: 2015 – 2016



ARGUMENT:

Având în vedere că tot ceea ce ne înconjoară își are locul bine stabilit în natură, iar nimic nu este întâmplător, am decis să satisfacem curiozitatea câtorva copii din grupă cu abilități la activitățile matematice prin organizarea unei opționale, astfel încât, prin exercițiu și joc acești copii să se apropie mai mult de tainele științelor fixe, devenite astfel mai accesibile.

Activitățile planificate la opționala de matematică vor avea rolul de a-i plasa pe copii în situații similare celor de viață, stimulându-le astfel apetitul de a interacționa verbal cu ceilalți, dar și de a explora și analiza realitatea înconjurătoare.

Prin urmare, dialogând, operând direct cu obiectele, comparând, numărând, poziționând spațial obiectele unele de altele sau față de anumite repere, totul fiind organizat sub forma exercițiului sau jocului, copiii vor dobândi încredere în propriile capacități de a explora ceea ce-i înconjoară, vor exersa natural operațiile gândirii și vor participa cu plăcere la activități.

METODE ȘI PROCEDEE:

- Jocul exercițiu
- Jocul didactic
- Jocul logico-matematic
- Exerciții cu materiale individuale
- Descrierea
- comparația
- citirea de imagini
- analiza
- abstractizarea
- brainstorming-ul
- cubul





- piramida
- ciorchinele.

MIJLOACE MATERIALE:

- jetoane
- obiecte / mulțimi de obiecte
- tăblițe magnetice cu cifre sau figuri geometrice
- figuri geometrice
- planșe cu probleme ilustrate
- cesuri
- bani
- metrul, centimetrul, ruleta, cântarul, vase de măsurare a lichidelor și materialele/substanțele aferente necesare măsurătorilor.

OBIECTIVE CADRU:

1. Însușirea corectă a procedeeleor de grupare și regrupare a obiectelor, de comparare a mulțimilor și de asociere a unui număr la cantitate;
2. Identificarea caracteristicilor obiectelor (formă, marime, grosime, lungime, culoare) și ordonarea obiectelor după criterii, cum ar fi: *mic-mare, gros-subțire, lung-scurt*, etc.
3. Efectuarea de operații de adunare sau scădere cu 1-2 unități în limitele 1-10;
4. Stimularea interesului de explorare a lumii înconjurătoare prin analiza și compararea obiectelor/mulțimilor în cadrul jocurilor/exercițiilor directe cu obiectele.

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ:

1. Să-și îmbogățească experiența senzorială, ca baza a cunoștințelor matematice, referitoare la recunoașterea, denumirea pe baza unor însușiri comune (formă, mărime, culoare, grosime, lungime, etc.) luate în considerare separat sau mai multe simultan;
2. Să efectueze operații cu mulțimi de elemente, constituite în funcție de diferite criterii date ori găsite de el însuși: sortări, grupări, comparări, clasificări, ordonări, aprecieri a cantității prin punere în corespondență;
3. Să numească și să plaseze obiecte în relații spațiale unele de altele sau față de repere date;
4. Să denumească/recunoască/construiască/utilizeze formele geometrice în jocuri: (   )
5. Să numere crescător / decrescător în limitele 1-10;
6. Să opereze adunări/scăderi cu 1-2 unități în limitele 1-10;
7. Să identifice poziția unui obiect într-un șir, utilizând numeralul ordinal;



8. Să compună/descompună numere în limitele 1-10;
9. Să rezolve/compună probleme simple de adunare și scădere în limitele 1-10; 10. Să măsoare/compare obiectele/substanțele cu diferite taloane de măsurare, cum ar fi: metru, cântarul, ceasul, banul (m, km, g, kg, ora-minutul-secunda, leul-banul).



PLANIFICAREA ACTIVITĂȚII OPȚIONALE PE SEMESTRUL I:

DATA	TEMA	MIJLOC DE REALIZARE
14-18.09.2015	Testare inițială – Stabilirea grupului pentru opționala de matematică – Să grupăm!	Exerciții cu material individual
21-25.09.2015	Testare inițială – Stabilirea nivelului grupului pentru realizarea opționalului: „Cine știe?”	Joc didactic
28.09./02.10.2015	Sortează tacâmurile!	Exerciții cu material individual
05-09.10. 2015	Caută și ordonează rechizitele școlare!	Exerciții cu material individual
12-16.10.2015	Așează în perechi! (organele interne/externe ale corpului uman)	Joc didactic
19-23.10.2015	Orașul și satul	Joc didactic
26-30.10.2015	Tabloul figurilor	Joc logico-matematic
09-13.11.2015	Salata de fructe/legume (întreg-jumătăți-sferturi)	Joc exercițiu
16-20.11.2015	Tablou de ploaie/lapoviță și ninsoare	Joc exercițiu
23-27.11.2015	O călătorie în spațiul cosmic	Joc logico-matematic
30.11/4.12.2015	Fă să fie tot atâtea fluieri câte viori sunt!	Exerciții cu material individual
07-11.12.2015	Să împodobim brăduți!	Joc logico-matematic
14-18.12.2015	Ordonează de la mic la mare...!	Exerciții cu material individual
11-15.01.2016	Lung-scurt sau gros-subțire?	Joc exercițiu
18-22.01.2016	Adunăm oamenii de zăpadă!	Joc exercițiu



	(adunări/scăderi)	
25-29.01.2016	Măsoară corect! (metrul, centimetru, rigla)	Joc exercițiu
01-05.02.2016	Câți pești sunt în acvariu?	Joc didactic

PLANIFICAREA ACTIVITĂȚII OPȚIONALE PE SEMESTRUL II:

DATA	TEMA	MIJLOC DE REALIZARE
15-19.02.2016	Ferma animalelor (sortarea elementelor, punerea în corespondență)	Joc didactic
22-26.02.2016	Să facem un dinozaur!	Joc logico-matematic
29.02./4.03.2016	Taraba cu mărțișoare	Joc didactic
07-11.03.2016	Tablou abstract	Joc logico-matematic
14-18.03.16	Așează în curcubeu!	Exercițiul cu material individual
21-25.03.2016	A câta casă a fost distrusă?	Joc exercițiu
28.03/01.04.2016	Coșuri cu ouă	Joc didactic
04-08.04.2016	Ce este mai greu/ușor? (cântărirea)	Exerciții cu material individual
11-15.04.2016	Cât este ceasul?	Joc exercițiu
04-06.05.2016	Trenul cu patru diferențe	Joc logico-matematic
09-13.05.2016	Să facem probleme!	Joc didactic
16-20.05.2016	DO-MI-NO (compunerea /descompunerea numerelor)	Joc exercițiu
23-27.05.2016	Salariul (recunoașterea și numărarea banilor)	Joc exercițiu
30.05-03.06.16	Ghiozdanul cu surprize (adunări/scăderi)	Joc didactic
06-10.06 2016	Cel mai bun câștigă!	Joc didactic
13-24.06.2016	Evaluare finală – Uite cât de multe știi!	Concurs

Profesor Hanelore-Laura Muntean,
Grădinița P.P. „Furnicuța”, Arad



Metode interactive în procesul instructiv-educativ la biologie

Pentru învățământul modern metodele interactive constituie un instrument de organizare și conducere a activității de predare-învățare, astfel că elevii asimilează cunoștințele teoretice și practice într-un timp scurt pentru timp îndelungat, fiind activi și motivați să coreleze ceea ce au învățat cu ceea ce întâlnesc în viața reală.

Folosirea metodelor interactive centrate pe necesitățile elevilor în lecția de biologie constituie într-adevăr o cale de atragere a elevilor către performanță școlară, dând un caracter formativ, dinamic și deschis pentru dezvoltarea diferitelor abilități teoretice și practice la elevi. Din aceste cauze, doresc să evidențiez rolul metodelor interactive în procesul de predare învățare și evaluare, astfel că, elevii își pot îmbunătăți performanțele sau dacă nu, care ar fi cauzele și soluțiile în acest demers, care sunt avantajele și dezavantajele folosirii acestor metode interactive la clasă în funcție de profil, filieră, pentru o adaptare optimă a procesului instructiv-educativ la posibilitățile intelectuale și ritmul fiecărui elev.

Lucrarea se vrea a fi și o invitație la conștientizarea cadrelor didactice în ceea ce privește importanța metodelor moderne interactive de predare-învățare în procesul instructiv-educativ.

Metodele moderne interactive au menirea de a fi un instrument important care să permită trecerea din planul ”design-ului instrucțional” într-un plan al acțiunii de predare. Acestea ridică gradul de interes din partea elevilor în ceea ce privește participarea activă la lecție, stimulând elevii în realizarea conținuturilor și aplicarea lor în viața reală.

Pentru demonstrarea importanței folosirii metodelor moderne, au fost aplicate cinci metode interactive, la ora de biologie, la clasele gimnaziale și la clasele de liceu.

Totodată, avem în vedere valențele activ-participative în planul formării și dezvoltării unor capacități și competențe de comunicare și relaționare psihosociale (sociabilitatea, spiritul de echipă, inteligența emoțională, capacități de autocunoaștere și autoevaluare).

Ciorchinele este o metodă didactică activ-participativă, un brainstorming neliniar, care constă în evidențierea de către elevi a legăturilor dintre idei, pe baza găsirii altor sensuri ale acestora și a relevării unor noi asociații. Ciorchinele – ca și brainstorming-ul, stimulează realizarea unor asociații noi și permite cunoașterea propriului mod de a înțelege o anumită temă, stimulează realizarea unor asociații noi de idei, permite cunoașterea propriului mod de a înțelege o anumită temă, să gândească liber, deschis și creator asociații noi de idei sau de a releva noi sensuri ale ideilor date anterior.

Este o metodă antrenantă care implică elevii individual sau în grup/perechi, elevii colaborează, negociază cu plăcere, comunică și scriu cu mult entuziasm informațiile necesare îndeplinirii sarcinii date.

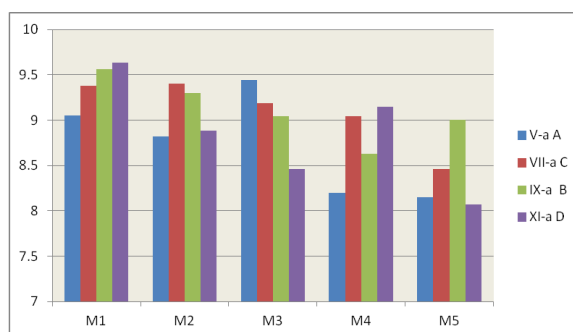
Metoda știu/ vreau să știu/ am învățat, elaborată de Donna M. Ogle în 1986, pornește de la premisa că informația anterioară a elevului trebuie luată în considerare atunci când se predau noi informații. Aplicarea metodei presupune parcurgerea a trei pași: accesarea a ceea ce știm, determinarea a ceea ce dorim să învățăm și reactualizarea a ceea ce am învățat. Primii doi se pot realiza oral, pe bază de conversație, iar cel de-al treilea se realizează în scris, fie în timp ce se lecturează textul, fie imediat ce textul a fost parcurs integral.

Cubul – este o metodă folosită în cazul în care se dorește explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective. Am folosit tot cu succes în activitățile de predare, învățare, PowerPoint, imagini, ori de câte ori a fost necesară observarea unui animal, obiect, plantă, fenomen din mai multe perspective.

În urma analizării rezultatelor fișelor de activitate ale elevilor susținute la ora biologie, folosind trei metode de predare-învățare interactivă, s-a constatat că elevii consideră eficientă modalitatea de folosire a metodelor interactive la ora de biologie, deoarece le dezvoltă capacități mai bune de interacțiune, li se dezvoltă creativitatea, devin mai activi, mai implicați la propria lor formare educativă, de dobândire a cunoștințelor și de creionare a personalității la gimnaziu și exprimare a personalității la liceu.

Rezultatele centralizate arată o creștere a performanței nivelului și evoluția elevilor, prin faptul că toți elevii celor patru clase propuse în experiment au promovat, obținând medii / metode foarte bune și bune, dar s-a observat că există diferențe de aplicabilitate ale metodelor interactive în funcție de nivelul de învățământ, de specificul clasei, de caracteristicile psiho-individuale ale elevilor. Diferențele apar la nivelul claselor liceale și gimnaziale de elevi, la nivelul clasei de elevi în raport cu profilul clasei și nivelul lor de performanță.

Grafic 1- Reprezentarea comparativă a rezultatelor fișelor de lucru în urma aplicării metodelor interactive





După înregistrarea rezultatelor și analizând rezultatele elevilor/metode am constatat că nu există diferențe foarte mari între clase, având în vedere că nivelul de învățatură este ridicat la toate cele patru clase de elevi, la metoda ciorchinului clasele liceale, a XI-a D și a IX-a B, au obținut cele mai bune rezultate, iar la metoda cubului, clasele gimnaziale a VII-a C, a V-a A.

În concluzie, este necesar ca elevii să înțeleagă importanța folosirii metodelor interactive la ore, pentru creșterea performanței elevilor, pentru evitarea rămânerii în urmă a elevilor dotați și a insuccesului școlar la elevii care nu pot face față procesului educativ din anumite motive. Cauzele ce susțin folosirea metodelor interactive, cauze atât generale, cât și situaționale, se leagă de nivelul de învățământ, de profilul clasei, tipul de lecție ales, de particularitățile psiho-individuale ale elevilor, de care nu putem să nu ținem seama.

Așadar, folosirea metodelor interactive la biologie determină în rândul elevilor o valență largă de capacități, deprinderi în sfera intelectuală și comportamentală, iar folosirea acestor metode trebuie să capete o accepțiune mai generoasă, atât din punct de vedere al elevilor cât și a cadrelor didactice și la alte discipline.

**Profesor Anca-Oana Durnea,
Colegiul Național „Moise Nicoară” Arad**

Bibliografie:

1. Ianovici, N., Frenț, A., O., *Metode didactice în predare, învățare și evaluare la biologie*, Editura Mirton, Timișoara, 2009.

Adaptarea la contextul comunicării

Preambul

Orele de comunicare orală au, fără îndoială, diverse scopuri: de la familiarizarea elevilor cu formele de comunicare orală, la dezvoltarea capacității de receptare și de producere a unor diverse mesaje, de la educarea unei atitudini pozitive, civilizate față de partenerul de comunicare, la capacitatea de adaptare la context. Competența de comunicare reprezintă „ansamblul de cunoștințe, capacități și atitudini pe care le mobilizăm pentru a recepta și produce mesaje orale.” (Sâmihăian 2014: 132). Programele școlare de gimnaziu se construiesc pe modelul comunicativ-funcțional, care presupune studiul integrat al limbii, al textului literar și al comunicării. Una dintre metodele care facilitează atât procesul de ascultare activă, cât și cel de producere de text, este jocul de rol. Acesta face parte din categoria metodelor de simulare, metode recomandate pentru explorarea realității și perceperea relațiilor complexe dintr-un sistem: „În esență, aici este vorba despre simularea unei situații (adeseori conflictuale, de luare de decizie) care, în raport cu tema dată, circumscriind cadrul



cognitiv de acțiune, determină participanții (doi sau mai mulți deținători ai puterii de decizie, jucătorii) să interpreteze anumite roluri, funcții sau ansambluri de comportamente, uneori foarte bine precizate, alteori confuze și în aceste condiții să ajungă la realizarea obiectivelor prestabilite.” (Cerghit, 2006).

Împărțirea elevilor pe grupe asigură interacțiunea în interiorul grupului restrâns pe de o parte, respectiv comunicarea cu întreaga clasă, pe de altă parte. Elevii sunt, pe rând actori și spectatori, dezvoltă capacitatea de a lucra în echipă pentru a rezolva sarcina de lucru.

Organizarea activităților

În structurarea lecției de comunicare orală este esențial ca ora să conțină activități care se implice întreaga clasă. În prima parte a orei se discută despre importanța adaptării la contextul comunicării. Elevii trebuie să conștientizeze faptul că, în comunicarea orală, adaptarea la context este definitorie. Contează, așadar, unde comunicăm (spațiul), când comunicăm (timpul), partenerul de comunicare (vârsta, relația cu acesta, factorul cunoscut/necunoscut, statutul social etc.), scopul comunicării (informativ/persuasiv). În esență, parametrii comunicării pot fi delimitați printr-o serie de întrebări: Cine vorbește? (Cine este emițătorul?), Cui i se adresează? (Cine este receptorul?), Ce comunică? (Care este caracterul comunicării – informativ, persuasiv?), Despre ce comunică? (Care e tema comunicării?), În prezența cui? (identitatea altor receptori), Unde are loc comunicarea (spațiul)?, Când are loc comunicarea (timpul)? Care sunt relațiile dintre cei care comunică? Care sunt relațiile dintre cei care comunică și ceea ce este comunicat?

Elevii sunt împărțiți în patru grupe. Fiecare grupă primește o foaie cu instrucțiuni pentru realizarea sarcinii de lucru, după cum urmează:

- grupa numărul 1: locul – la piață; rolurile: vânzătoarea (o femeie de 70 de ani, de la țară), un domn tânăr foarte grăbit, o adolescentă care încearcă să se strecoare în față, nerespectând rândul, o bunică și un nepot (nepotul vrea neaparat o înghețată).
- grupa numărul 2: locul – sufrageria unei case; rolurile: bunicul, copilul care se întoarce de la școală, o vecină care bârfește încontinuu, tatăl copilului (un om foarte exigent), mama (o femeie binevoitoare).
- grupa numărul 3: locul – un studio de televiziune; rolurile: moderatorul (un domn care crede că le știe pe toate și vorbește mai mult decât invitații), invitații (un psiholog școlar, un părinte, un reprezentant al elevilor, un profesor); tema discuției: violența în școală;
- grupa numărul 4: locul – o sală de clasă; rolurile: un elev marginalizat, doi elevi puși pe ceartă (batjocoritori, ironici, violenți), un elev care încearcă să aplaneze conflictul.



Pregătirea jocului de rol și punerea în scenă: elevii au la dispoziție 10 minute pentru a pregăti punerea în scenă. Pentru recuzită, se pot utiliza diverse obiecte din sala de clasă. În timpul interpretării scenetelor, celelalte grupe trebuie să completeze o grilă de evaluare a jocului celorlalți:

	Adaptarea la scopul comunicării	Relația dintre vorbitori	Adaptarea la momentul comunicării	Adaptarea la spațiul comunicării	Alte observații
G 1					
G 2					
G 3					
G 4					

Analiza activității:

Pe baza fișelor de observație se discută despre importanța adaptării la situația de comunicare, prin analizarea fiecărui element definitoriu: scopul comunicării, relația dintre vorbitori, momentul comunicării, spațiul comunicării.

Câteva concluzii:

Este evident faptul că lecțiile de comunicare orală au funcții multiple. Pe de o parte, elevii sunt familiarizați cu formele acestora și înțeleg importanța factorilor care determină și structurează acest tip de comunicare. Pe de altă parte, își dezvoltă capacitățile de producere a mesajelor diferite și exersează atât rolul de emițător, cât și pe cel de receptor. Implicit, asemenea lecții sunt utile în formarea unei atitudini civilizate care presupune: capacitatea de a asculta activ, respectul pentru vorbitor, flexibilitate în gândire, toleranță față de opiniile celuilalt, respectarea regulilor de conversație.

Profesor dr. Cristina Hanț,

Liceul Teoretic „Adam Müller Guttenbrunn” Arad

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006.
2. Sâmișăian, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București, 2014.



Basmul – educație și dragoste de carte

”Limba română este comoară fără cheie” (Ioan Slavici)

De tot mai multe ori ne întrebăm ce putem face pentru elevii noștri pentru a-i determina să citească, să învețe, să fie mai buni, corecți, responsabili!

Basmul - este primul contact al copilului cu literatura și tocmai de aceea e bine să nu uităm că prin acesta, viitorul elevul se poate forma, poate învăța ce înseamnă bunătatea, prietenia, hărnicia, sinceritatea, dragostea față de muncă dar și răutatea, lenea, minciuna. Basmul este un izvor de cunoaștere. Basmul ne ajută să înțelegem mai bine lumea, dar ne face și mai sensibili.

Fără să realizăm o analiză a basmelor din literatura română sau universală, știm că personajele pozitive sau negative rămân în mintea noastră și în anumite situații ne putem identifica cu ele. Elev de ciclul primar, gimnazial, liceal și chiar părinte și dascăl redescoperim în basme personaje, valențe și valori care pot contribui la formarea și dezvoltarea noastră personală, la consolidarea competenței de lectură sau la valorificarea deprinderilor, atitudinilor morale. Formarea profilului moral începe în primii ani ai copilăriei, perioadă plină de basme, și se consolidează pe tot parcursul vieții.

Educația morală este una dintre cele mai importante laturi ale educației. Școala reprezintă factorul instituțional specializat în formarea și devenirea morală a omului. Educația morală desfășurată în școală urmărește pe de o parte, dotarea elevului cu informații, principii și reguli de acțiune fundamentate pe valori morale ferme. Aspecte ale educației morale le formăm și valorificăm în mod deosebit prin basmele studiate la clasă sau lecturate în particular.

Morala ca fenomen social, reflectă relațiile ce se stabilesc între oameni într-un context social delimitat în spațiu și timp, este o formă a conștiinței sociale care include într-un tot unitar idealul moral, valorile, normele și regulile morale, prin care se reglementează raporturile omului cu ceilalți oameni, cu societatea și cu sine însuși. Valorile morale reflectă ”anumite cerințe și exigențe generale ce se impun comportamentului uman în virtutea idealului moral”.¹ Din scopul educației morale putem desprinde două deziderate: formarea conștiinței morale și formarea conduitei morale. Formarea conștiinței morale include din punct de vedere psihologic două componente: componenta cognitivă care se referă la informarea elevului despre cerințele valorilor, normelor și regulilor morale și cea afectivă, care ajută la fixarea cunoștinței în structura morală a personalității. Conduita morală este o obiectivare a conștiinței morale în fapte și acțiuni. Ea se referă la rezultatele comportării elevului. Prin urmare, conștiința morală posedă capacitatea de anticipare a realității, iar conduita morală reprezintă o manifestare a conștiinței în relațiile morale practice ale elevului.

¹ Voiculescu Florea, Todor Ioana, Aldea Delia, Petrovan Ramona, Buda Lucia, Tăușan Liana, *Psihopedagogie*, Alba Iulia, Editura Aeternitas, 2006

Conștiința și conduita morală pot fi ancorate în basm. Basmele fac parte din viața noastră. Sunt reprezentări ale vieții în forme fantastice, unde, binele învinge răul. Ele sunt unice ca formă artistică și literară și ușor înțelese de elev. Fiecare elev va extrage înțelesuri diferite din basm, în funcție de nevoile lui, de interesele, dorințele, așteptările din acel moment. Basmele ating emoții universale de bază: dragoste, ură, teamă, furie, singurătate, colaborare, izolare, lipsă de valoare și de privare, devenire și creație. Mesajele pozitive prezentate în basm sunt utile tuturor celor care-l ascultă, mai ales, mesajele de deschidere, de încurajare, de iubire, de dreptate. Astfel, descoperim în basme toată gama de dificultăți pe care o ființă umană le întâlnește și toate referințele legate de condiția umană. Găsim totul într-o formă încărcată de imagini și simboluri pe care elevul le înțelege în toată profunzimea lor, fără a fi însă conștient de aceasta. Prin basm, elevul de orice vârstă se confruntă cu probleme abordate într-o altă viziune și cu ajutorul soluțiilor prezentate, se poate găsi o variantă pentru ieșirea din blocajul apărut și în viața personală. Basmul nu sugerează niciodată o soluție impusă, ci arată o evoluție posibilă. În situații problematice trebuie privit ca un instrument de comunicare, deoarece el crează beneficiarului o bază de identificare, protejându-l.

Pe de altă parte, basmul depășește realitatea, nu se limitează niciodată doar la lumea reală, încadrată în limitele percepute de simțurile noastre. Există doar noțiune de drum al vieții pe care fiecare din noi îl are de găsit și de urmat, cu bucurii sau obstacole, urcușuri sau coborâșuri, alegeri care nouă ni se par corecte. Recitind cu răbdare. "Povestea lui Harap Alb" regăsim o multitudine de aspect ale educației morale. Un posibil mesaj raportat la zilele noastre ar fi că "premiem firescul și nu mai reușim să motivăm lupta, curajul de a asuma responsabilități".² Elevul care lecturează un basm trebuie să înțeleagă lupta, sacrificiile pe care eroul le depășește pentru încununarea cu o victorie.

Limbajul basmelor este unul singur și anume mesajul acestora. Să-i învățăm pe elevi prin basmele analizate, prin caracterizarea de personaje că trebuie să privească înainte, să li se vadă ochii, deoarece personalitate unui om este reflectată prin ochi. Ca și dascăli, să avem grijă să nu devenim *Spânul* sau *împăratul Roșu* pentru elevii noștri, ci să-i ajutăm să se ridice de fiecare dată, să-i încurajăm, să-i înconjurăm cu înțelegere și să apreciem ceea ce este bun în fiecare și ceea ce poate fi valorificat în fiecare.

Prin competențele pe care le vizează lectura unui basm, se urmărește dezvoltarea gândirii critice la elevi, care trebuie privită ca un produs, ca un punct la care ajunge gândirea noastră în momentul când facem acest lucru din obișnuință, un mod firesc de interacțiune cu ideile și informațiile. Prin lecturarea unui basm, ne îmbogățim lumea interioară, prin intermediul imaginației. Este un proces activ, care se produce și care-l determină pe elev să gândească critic, să dețină

² Preot Necula, Constantin, *Pedagogia poveștii*, Editura Agnos, Sibiu, 2016



cunoștințe valoroase și utile și să aibă convingeri întemeiate pe acestea; să manifeste toleranță, flexibilitate și respect față de ideile altora, să le accepte și a le respingă pe bază de argumente; să descopere existența unor lumi complexe, ce sunt guvernate de reguli și principii.

Psihologul Sempronia Filipoi în “Basmе terapeutice pentru copii, adolescenți și părinți”, prezintă câteva concluzii având în vedere folosirea basmului cu mesaj terapeutic evidențiind că efectul lor este resimțit și în context instructiv-educativ, prin rezultatele obținute în problematici precum: dezvoltarea capacităților de exprimare verbală și nonverbală a dorințelor, sentimentelor, trăirilor; respectul de sine și încrederea în sine; perfecționarea capacității de autocunoaștere și autoacceptare; eliberarea de tensiuni, anxietate, stres, frustrări și sentimente negative.

Consider, că și astăzi prin basme putem modela frumusețea sufletului, putem crea emoții puternice și autentice, putem dezvolta dragostea de carte. Motivarea elevilor pentru lectură se realizează intrinsec, atât prin alegerea textelor suport, dar mai ales prin proiectarea unor activități în care sunt prezente metodele moderne de predare-învățare-evaluare. În acest fel, elevul devine personaj principal curios, entuziast, găsește întotdeauna punți de legătură cu realitatea, cu experiența sa de viață, dar și cu descoperirea trăirilor și nevoilor sale printr-o introspecție delicată. Dascălul trebuie să-i încurajeze să urmeze comportamentele pozitive. E clar că răul există, dar nu acest aspect trebuie valorificat. E doar un mijloc de a evidenția binele, frumosul. Astfel, atingem acel aspect al datoriei noastre de profesor, de a aduce elevul în punctul de a iubi basmele, de a-le citi cu plăcere, de a-i încuraja să urmeze comportamente pozitive și atitudini morale.

Profesor Liana Monia Deta,

Școala Gimnazială "Aurel Sebeșan" Felnac

Bibliografie:

1. Filipoi, Sempronia, *Basmе terapeutice pentru copii, adolescenți și părinți*, Editura Asociația de Științe Cognitive din România, București, 2012
2. Necula, Constantin, *Pedagogia poveștii*, Editura Agnos, Sibiu, 2016
3. Voiculescu, F., Todor I., Aldea D., Petrovan R., Buda L., Tăușan L., *Psihopedagogie*, Editura Aeternitas, Alba –Iulia, 2006

Relația profesor – elev în alternativa step by step

Alternativa Step by Step aderă la o individualizare a procesului de predare, care respectă eforturile și capacitățile intelectuale ale fiecărui copil în efortul său de a-și însuși cunoștințe. Învățătoarele care împărtășesc acest punct de vedere mențin copilul în centrul procesului de învățare.

„Educătorii trebuie să le deschidă elevilor calea spre explorarea lumii înconjurătoare, să-i stimuleze să pună întrebări și să găsească răspunsuri, să-i ajute să înțeleagă complexitatea lumii ”. (Brooks, 1993, p. 5). Prin prisma acestui aspect, am dorit să realizez această lucrare menită să evidențieze deosebită importanță pe care o are relația dintre profesor și elev în cadrul procesului de învățământ și rolul dascălului în această interacțiune.

1. Relația profesor – elev – factor determinant în învățarea școlară

Relația profesor elev reprezintă modalitatea principală de mediere didactică, de ipostaziere a acesteia într-o variantă umană, subiectivă. Dincolo de conținuturile concrete care se transmit, în activitatea didactică va fi foarte important tipul de interacțiune care se va instala între clasa de elevi și profesor, precum și atitudinea acestuia în a se relaționa la grup și la fiecare elev în parte.

Relația profesorului cu elevii reprezintă o construcție reciprocă, dinamică, ce se repliază permanent în funcție de circumstanțe și scopuri educative. Ea este rezultatul unei „opere” comune ce se definitivează în timp, prin implicarea ambelor părți.

Plecând de la locul profesorului în conducerea și dirijarea proceselor educative, de la gradul său de implicare în aceste procese, se pot deduce trei tipuri de relații profesor – elev: relații de tip democratic, relații de tip *laissez – faire* și relații de tip autocratic.

Relația de tip democratic, care se stabilește între profesor și elev se bazează pe cooperare. Elevul este înțeles ca o persoană autonomă, demnă, responsabilă față de propriul demers de formare. Elevului i se acordă un anumit credit, în acord cu gradul său de maturizare intelectuală și spirituală, preluând secvențial din atributele „clasice” ale profesorului. Profesorul va crea multiple situații de implicare a elevilor, va antrena efectiv elevii în procesul de învățare, se va lăsa interpelat, interogată de către elevi. Comunicarea pe direcția elevi – profesor se va intensifica, iar astfel se va cultiva ideea conform căreia și profesorul are de învățat de la elevi și că aceștia devin coresponsabili de calitatea procesului instructiv – educativ. Acest tip de relație actualizează un raport optim dintre directivitate și libertate.

Relația de tip *laissez – faire* este acea relație în care domină interesele și dorințele elevilor, profesorul subordonându-se acestora. Se pleacă de la premisa că se manifestă în mod natural la copil tendința de a se dezvolta spre bine, fără nici o dirijare din afară. Orice intervenție exterioară este considerată negativă și este blamată. Inițiativa învățării revine aproape exclusiv elevului. De aceea, elevii trebuie să fie lăsați să-și desfășoare activitatea după bunul lor plac. Activitatea profesorului se va restrânge, acesta fiind un simplu supraveghetor și însoțitor al inițiativelor elevilor.

În relația de tip autocratic profesorul este actorul principal, aproape exclusiv al relației didactice. Întregul raport este unidirecțional: doar profesorul comunică, de la el vin ideile, părerile, lui îi revine inițiativa comunicării, el are întotdeauna dreptate. Elevul este privit ca obiect inert, ca



ființă imperfectă care are nevoie, la tot pasul, de prezența și tutela adultului. Această relație dezvoltă o educație bazată pe memorare mecanică, ascultare și receptare pasivă. De asemenea este blamată exprimarea liberă, cercetarea independentă și expunerea unor opinii. Relația de autoritarism dăunează oricărui parcurs de formare, de aceea este recomandabil de evitat.

2. Relația profesor – elev în alternativa Step by Step

Deoarece în majoritatea claselor din toată lumea discursul învățătoarei domina activitatea clasei, a fost firească elaborarea unei alternative care să răspundă necesităților elevului. Prin programul Step by Step se propune o nouă imagine a claselor și școlilor, o imagine care reflectă posibilitățile lumii și potențialul fiecărui copil. Există clase în care învățarea este apreciată și ușurată. Aceste clase constituie un cadru de explorare, investigare, soluționare de probleme în grup, dialogare eficientă. În aceste clase învățătoarea îi ajută pe copii să înțeleagă fenomene, să se obișnuiască cu ambiguitatea și să muncească cu dăruire pentru găsirea răspunsurilor la întrebările pe care și le pun. Acestea sunt clase axate pe dezvoltarea copilului, clase Step by Step.

Când mediul de învățare în care elevii petrec majoritatea timpului este organizat în așa fel încât încurajează interacțiunea elev – elev, când colaborarea dintre elevi este prețuită, temele și materialele sunt sintetizate, iar elevii au libertatea de a-și urmări propriile idei, copiii devin mai dornici să-și asume riscuri și să muncească în așa fel încât să fie capabili de a răspunde la provocările intelectuale curente. O astfel de perspectivă asupra învățătoarei modelează condițiile de mediu și contribuie la crearea unui respect față de copii, în calitatea lor de viitori intelectuali.

În învățământul tradițional clasa este dominată de învățătoare, de discursul acesteia, iar procesul de învățare are loc într-o progresie liniară prin stăpânirea informațiilor și deprinderilor acumulate, conținutul programei fiind prezentat global.

Pe de altă parte în cadrul unei clase orientate după necesitățile copilului, procesul de învățare este văzut ca o spirală care se tot extinde având conținut, adâncime și lărgime, iar conținutul programei este constituit pe măsură ce copiii fac conexiuni. Totodată programa este concepută în funcție de cerințele elevilor și ale planului de învățământ, adaptată de către învățătoare.

Rolul învățătoarelor într-o clasă Step by Step este facilitarea și îndrumarea elevilor în cadrul învățării. „Școala cea mai importantă e aceea în care înveți, înainte de toate, a învăța” (Nicolae Iorga). De aceea, învățătoarele se comportă într-o manieră interactivă menită să medieze procesul de învățare și să stabilească un raport optim în relația dascăl – elev. În schimb, într-o clasă în care învățătoarea este singura sursă de informații transmise de cele mai multe ori prin lectură, culegeri de exerciții și lucrări, elevii sunt cei care lucrează în primul rând singuri, neavând un mediator care să le faciliteze învățarea. Prin prisma faptului că învățătoarele și elevii stabilesc împreună reguli de



comportare care pun accentul pe asumarea responsabilităților, în clasele Step by Step se instalează o ambianță optimă care facilitează învățarea și face ca școlarizarea să fie interesantă și atractivă.

3. Implicarea familiei facilitează relația profesor – elev

Primul factor care formează persoana într-o perspectivă multidirecțională este familia. Aceasta are menirea de a-l introduce pe copil în valorile grupului de referință, dar și de formare a primelor conduite sau de interiorizare a unor stări de spirit elementare. Copilul „absoarbe” din mediul apropiat, familial, primele impresii, formându-și conduite necesare integrării în societate. Copiii vor face sau vor crede precum părinții, imitând comportamentele acestora.

În societatea de astăzi familia este definită prin modalități noi, însă indiferent cât de diferită ar fi, ea este evaluată pentru influența primară asupra copiilor. Părinții sunt primele modele pentru soluționarea problemelor, cooperare și participare, având aceleași țeluri pentru copiii lor pe care profesorii le au pentru toți copiii.

Luând în considerare acest aspect, programul Step by Step recunoaște, respectă și sprijină importanța rolului jucat de părinți. Profesorul trebuie să comunice dorința că școala va coopera cu părinții pentru a fi locul în care copilul să vină prima dată. Cercetarea a arătat că efectele unei astfel de uniuni rezultă în dezvoltarea personală și intelectuală a copilului. Atunci când copiii îi văd pe părinți implicați în școală și colaborând cu profesorul, se simt din ce în ce mai importanți. Toți copiii beneficiază dintr-o asemenea relație, bună, prietenoasă între casă și școală, care permite constituirea unor legături clare. Atunci când un program tratează părinții ca parteneri activi ai profesorului, acest lucru determină copiii să acționeze într-un mod corespunzător.

O legătură de succes între părinți și școală poate constitui un factor determinant în relația dintre profesor și elev. Legătura părinte - școală se bazează pe încredere, și comunicarea eficientă creează încredere reciprocă. Pentru ca o comunicare în ambele sensuri între părinți și profesori să aibă succes, profesorii trebuie să folosească metode eficiente de ascultare, reușindu-se astfel stabilirea unei relații deschise, susținută de ambele părți. Prin intermediul oportunităților regulate de comunicare în ambele sensuri, părinții și profesorii creează o strânsă relație în sprijinul copiilor. Părinții sunt bineveniți în școală oricând, deoarece în alternativa Step by Step clasa reprezintă un climat prietenos care creează condiții pentru multe posibilități de implicare a părinților.

Atunci când există o colaborare adevărată între profesori și părinți, decurg rezultate pozitive:

- ✓ se dezvoltă încrederea reciprocă
- ✓ părinții și profesorii lucrează într-o echipă pentru a crea o experiență unică, interesantă de învățare pentru toată lumea
- ✓ copiii beneficiază din modelul adulților de echipe cooperante
- ✓ se stabilesc relații de colaborare între profesori, părinți și elevi, benefice învățării.



Atât în învățământul tradițional cât și în alternativa Step by Step, relațiile dascăl – elev sunt de neînlocuit. În condițiile în care asistăm la diverse inovări sau chiar schimbări de paradigme educaționale, datoria dascălului este de a adopta un stil de predare și relaționare democratic, deja existent în alternativa Step by Step.

Prin predarea orientată după necesitățile copilului și prin implicarea familiei în procesul instructiv – educativ, se pot îmbunătăți relațiile dintre elevi și profesori, iar în societatea contemporană aceasta este o trebuință imperios necesară.

Profesor învățământ primar Rodica Liliana Fărcaș,
Colegiul Național „Vasile Goldiș” Arad

Bibliografie:

1. Cucos, C., (2006), *Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită*, Editura Polirom, Iași
2. Walsh, K. B., (1999), *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor*, Editura Cermi, Iași



Planul unității de învățare

Autorul unității de învățare

Prenume și nume: ROMAN VALERIA

Județ: ARAD

Denumire școală: COLEGIUL TEHNIC DE CONSTRUCȚII ȘI PROTECȚIA MEDIULUI ARAD

Localitate: ARAD

Prezentare generală a unității de învățare

Titlul planului unității de învățare

FRUCTELE ȘI LEGUMELE - SURSA DE SĂNĂTATE ȘI ENERGIE

Rezumatul unității de învățare

Formarea unui stil de viață sănătos este o condiție esențială pentru dezvoltarea armonioasă a copilului.

În epoca în care trăim, nu avem timp pentru o alimentație sănătoasă bazată pe fructe și legume proaspete sau chiar preparate. Este mult mai comod și rapid să cumpărăm ceva gata pregătit, frumos ambalat, plăcut la vedere și la gust dar, sintetic. Și toate acestea în defavoarea unui castravete, ardei sau a unei roșii, a unui măr, strugure, pepene, sau a unei căpșune proaspete.

Suntem mai interesați ca oricând de efectele pozitive ale legumelor, de rețete, de gust, însă numărul legumelor consumate în mod obișnuit este în scădere.

Legumele trebuie să ocupe un loc important în hrana copilului, datorită conținutului mare de substanțe hrănitoare și în special de vitamine, a căror lipsă sau insuficiență în alimentație poate provoca serioase tulburări în metabolismul uman, în special la copii, predispunându-i la diferite boli.

Prin proiectul “**Ce-mi oferă natura pentru un trai sănătos?** ” elevii vor avea posibilitatea să afle despre toate aceste lucruri și să valorifice informațiile obținute.

Pentru realizarea produsului vor folosi tehnologia, iar pe parcurs se vor întâlni cu diferite forme și metode de evaluare, de autoevaluare.

Pe parcursul unității de învățare elevii vor completa individual fișe de lucru și vor exersa lucrul în echipă în scopul fixării cunoștințelor anterior dobândite și a deprinderii de a colabora cu ceilalți colegi.



Elevii vor lucra în grupuri formându-și și dezvoltându-și calitățile de comunicare, relaționare, toleranță. Produsul realizat și informațiile obținute se vor concretiza într-un produs care va fi prezentat în fața adulților, vizualizat <http://farmeculnaturii.wikispaces.com> și va avea continuitate în viața reală.

Aria tematică

Cunoașterea mediului

Clasa

Clasa a II-a

Timp aproximativ necesar

5 lecții a câte 50 de minute

Reperete unități de învățare

Standarde de performanță - obiective de referință/ competențe specifice

Să identifice asemănări și deosebiri existente între plante;
Să descrie caracteristicile plantelor;
Să comunice în diverse maniere unele observații și comparații referitoare la plante;
Să realizeze experimente simple pe baza unui plan de lucru și/sau a unor ipoteze date.

Obiective operaționale/rezultate așteptate

Elevii sunt capabili:

- să denumească noțiunea de grădină și livadă;
- să recunoască plantele de grădină și fructele;
- să enumere părțile componente ale unei plante a unui pom;
- să observe diferite tipuri de rădăcini, tulpini, frunze, flori, semințe;
- să redea prin desen părțile unei plante, a unui pom;
- să stabilească asemănări și deosebiri între plantele de grădină;
- să stabilească legături între lumea vie și mediul de viață;
- să aplice corect normele igienico-sanitare;
- să identifice rolul fructelor și a legumelor în menținerea sănătății;
- să manifeste interes pentru aprecierea calității produselor;
- să descrie condițiile optime necesare creșterii și dezvoltării plantei;



Întrebări-cheie ale curriculumului					
Întrebare esențială		Ce-mi oferă natura pentru un trai sănătos?			
Întrebările unității de învățare		Cum să mă hrănesc sănătos? Care sunt condițiile optime de creștere și dezvoltare ale unei plante? Care este legătura între lumea vie și mediul de viață? Ce acțiuni putem întreprinde pentru a proteja plantele?			
Întrebări de conținut		- Ce plante de grădină cunoașteți? - Care sunt părțile componente ale plantelor de grădină? - Ce asemănări și deosebiri există între plantele de grădină? - Ce părți ale legumelor se consumă? - Care sunt fructele cultivate la noi? - Care sunt fructele ce nu cresc în livadă? - Cum putem consuma fructele și legumele? - De ce sunt importante legumele pentru sănătatea mea? - Cum pot influența negativ fructele și legumele modificate, sănătatea mea?			
Plan de evaluare					
Graficul de timp pentru evaluare					
Evaluare inițială – 1 ora		Evaluare formativă - 3 ore		Evaluare finală – 1 ora	
- fișa de evaluare inițială; - chestionar;	▪ Planul proiectului; ▪ Listă de verificare / control; ▪ Jurnal de reflecție;	-K-W-L - fișa de evaluare ;	▪ Listă de verificare / control; ▪ Jurnal de reflecție; ▪ Fișă de autoevaluare	Prezentare ppt; -produsele elevilor (...); -fișa de evaluare	▪Lista de verificare / control a prezentării proiectului, a publicațiilor;



Evaluare – sumar

Evaluarea inițială:

- Test de evaluare inițială - pentru verificarea cunoștințelor în momentul demarării studierii unității de învățare;
- Chestionare orală
- Lista de verificare a abilităților – pentru a monitoriza abilitățile de care dispun elevii.

Evaluare formativă:

- Chestionarul - scoate în evidență nivelul utilizării de către elevi a resurselor multimedia și preferințele fiecăruia în ceea ce privește modul de lucru;
- Observarea elevilor: - evaluarea poate avea loc zilnic prin observarea sistematică a comportamentului elevilor: gândire, colaborare, participare, comunicare, implicare. Pe baza acestor observații, elevii se pot autoevalua;
- Completarea unor fișe de lucru individuale: - pentru a observa gradul de înțelegere privind informațiile acumulate.

Evaluare sumativă:

- Test final - verificarea cunoștințelor și posibilitatea de a se autoevalua;
- Prezentarea unui produs: portofoliu, poster, scrisoare adresată părinților prin care îi informează asupra unor aspecte privind sănătatea omului, album foto cu imagini din timpul activității;
- Evaluarea produselor.

Detalii ale unității de învățare

Aptitudini și capacități obligatorii

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.

Procedee de instruire

Conținutul unității de învățare

Lecția 1 - 1 ora

Prima oră este o lecție de acomodare în care:
se face o scurtă prezentare a unității ce urmează a fi parcursă;
se explică elevilor care sunt obiectivele învățării și cerințele de lucru pentru a înțelege cât mai clar ceea ce se așteaptă de la ei la finalul unității;
se explică elevilor ce înseamnă învățarea prin proiecte;
se precizează modalitățile de evaluare;
sunt anunțați că activitatea lor va fi monitorizată cu ajutorul unor liste de verificare și prin discuții pentru a vedea care dintre ei au nevoie de îndrumări suplimentare;
află că se vor autoevalua, își vor aprecia activitatea desfășurată în timpul elaborării;
pentru săptămânile următoare, sunt rugați să caute curiozități despre plante, ghicitori, poezii,



texte literare, imagini cu legume, semințe, rețete culinare, pentru ca toate acestea vor fi piese în portofoliu;

se va completa lista de verificare a abilităților;

li se cere să completeze fișa de evaluare inițială și se discută pe marginea punctelor din fișă.

Lecția 2 – 1 ora

În prima parte a orei elevii urmăresc prezentarea ppt. a conținutului lecției „Grădina de legume”, și „Fructele” după care, împărțiți în 4 grupe a câte 5 elevi vor completa fișa de lucru nr.1. După completarea fișelor de lucru, responsabilul din fiecare grupă va prezenta rezultatele muncii. La oră va participa și medicul școlii care le va vorbi despre importanța păstrării sănătății, a respectării regulilor de igienă și riscurile la care se expun neconsumând în mod regulat legume. La sfârșitul orei elevii completează diagrama K-W-L.

Lecția 3 – 1 ora

Se prezintă un material ppt. cu alcătuirea unor plante, condițiile necesare creșterii și dezvoltării plantei. Se completează fișa de lucru nr. 2. Elevii au sarcina să grupeze legumele după partea care se consumă – în Power Point. Liderul grupului va prezenta rezultatele muncii.

Elevii desfășoară activitatea de documentare pe Internet, completează portofoliile cu desene, curiozități, ghicitori, planșe cu descrierea unei legume din fiecare categorie, rețete culinare, prelucrează pozele din timpul activităților, crează eseuri, realizează simple experimente.

Lecția 4 – 1 ora

Se lucrează la proiecte. Învățătorul îi îndrumă, le reamintește anumite reguli, veghează asupra bunei desfășurări a activității. Se completează individual un test de evaluare.

Pe baza materialului adunat individual (imagini, curiozități etc.) vor realiza în grup, la alegere o broșură sau un poster.

Fiecare grupă va încerca să compună o scrisoare scurtă, adresată adulților privind importanța consumului de legume și invitându-i la o activitate practică de realizare a unei salate, în echipa părinte - copil.

Lecția 5,6 - 2 ore

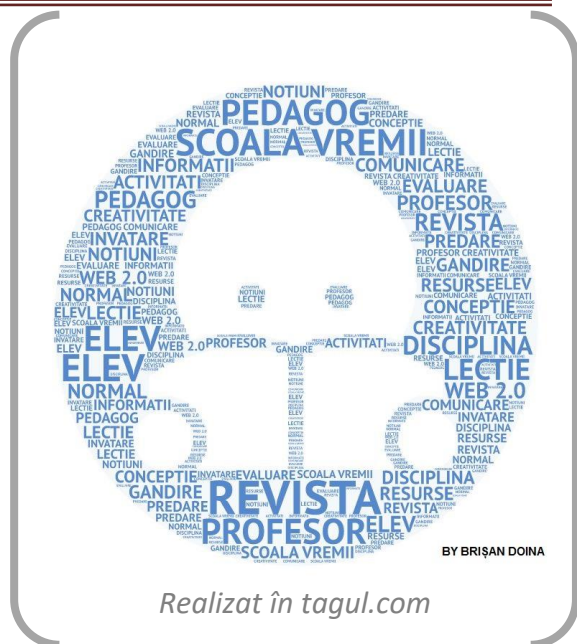
Fiecare grupă își prezintă proiectul realizat și se fac aprecieri asupra modului de prezentare. Elevii vor completa testul de evaluare sumativă a unității.

La finalul activității, elevii ajutați de părinți vor realiza o salată de legume sau de fructe. Învățătorul evaluează portofoliile, face scurte aprecieri referitoare la munca elevilor și felicită părinții pentru colaborare.

Lecția 7 - Vizită la Facultatea de Horticultură și Silvicultură Timișoara- Stațiunea Didactică și Experimentală



Adaptare pentru diferențierea instruirii													
Elevul cu dificultăți de învățare	Lucru în echipă Evaluare diferențiată Instrucțiuni speciale din partea profesorului în rezolvarea sarcinilor de lucru Studiu individual.												
Elevul vorbitor de limbă română ca limbă străină	Nu este cazul												
Elevul supradotat	Teme suplimentare ce necesită abilități de analiză (chestionare, prelucrarea datelor) Evaluare diferențiată Colaborare alături de profesor în conceperea și realizarea unor materiale necesare proiectului												
Materiale și resurse necesare pentru unitatea de învățare													
Tehnologie - Hardware (indicați, prin marcarea, toate echipamentele necesare)													
<table border="0"><tr><td>☒ Aparat foto</td><td>☐ Disc laser</td><td>☐ Video</td></tr><tr><td>☒ Computer(e)</td><td>☒ Imprimantă</td><td>☐ Video Camera</td></tr><tr><td>☒ Aparat foto digital</td><td>☐ Sistem de proiecție</td><td>☐ Echipament pt. Video</td></tr><tr><td>☐ Conferință</td><td>☐ Scanner</td><td>☐ Altele</td></tr></table>		☒ Aparat foto	☐ Disc laser	☐ Video	☒ Computer(e)	☒ Imprimantă	☐ Video Camera	☒ Aparat foto digital	☐ Sistem de proiecție	☐ Echipament pt. Video	☐ Conferință	☐ Scanner	☐ Altele
☒ Aparat foto	☐ Disc laser	☐ Video											
☒ Computer(e)	☒ Imprimantă	☐ Video Camera											
☒ Aparat foto digital	☐ Sistem de proiecție	☐ Echipament pt. Video											
☐ Conferință	☐ Scanner	☐ Altele											
Tehnologie - Software (indicați, prin marcarea, toate echipamentele necesare)													
<table border="0"><tr><td>☐ Bază de date/Calcul tabelar</td><td>☒ Procesare imagine</td><td>☐ Creare pagină web</td></tr><tr><td>☒ Tehnoredactare</td><td>☐ Browser de Internet</td><td>☒ Procesare documente</td></tr><tr><td>☐ Software de e-mail</td><td>☒ Multimedia</td><td>☐ Altele</td></tr></table>		☐ Bază de date/Calcul tabelar	☒ Procesare imagine	☐ Creare pagină web	☒ Tehnoredactare	☐ Browser de Internet	☒ Procesare documente	☐ Software de e-mail	☒ Multimedia	☐ Altele			
☐ Bază de date/Calcul tabelar	☒ Procesare imagine	☐ Creare pagină web											
☒ Tehnoredactare	☐ Browser de Internet	☒ Procesare documente											
☐ Software de e-mail	☒ Multimedia	☐ Altele											
Materiale tipărite	Manuale, programe școlare, planificări anuale și calendaristice, fișe de lucru, ghiduri curriculare, caiet special												
Resurse suplimentare	Chestionare, teste												
Resurse Internet	http://www.edu.ro http://www.google.com												
Alte resurse	Conferențiar universitar, medic, părinți, bibliotecar, rețete culinare, aplicații practice												



Cum vedem normalitatea?

De-a lungul preumblărilor mele internautice, am găsit un articol **”DEFINIȚII: Normalitatea ca șablon, ucidă!”**, publicat pe <http://oficialmedia.com/definitii-normalitatea-ca-sablon-ucide/>, realizat de Oana Maria Grigore, articolul a fost editat în mediul on-line în data de 06 ianuarie 2016, în Oficial Media Cotidian (Ziar Online), ISSN L 2457-6573.

Atenția mi-a fost atrasă de conceptual de bază susținut, scrierea în sine nefiind neapărat un text de specialitate, dar fervoarea formulării opiniilor și cursivitatea discursului m-au făcut să îl aleg fără nici o urmă de îndoială.

Ideea principală formulată și susținută este aceea că, ”Normalitatea ucidă!” Esența întregii scrieri este cuprinsă în strigătul deznădăjduit al autoarei, cu care își începe prelegerea, îndemnându-ne să fim altfel, să fim creativi, inventivi și plini de conștiința propriei valori. Normalitatea în sensul ei propriu este sinonimă cu încorsetarea, precum” o uniformă pe umeraș, într-o secție dintr-o fabrică de confecții.” Conform definiției din DEX, a fi” normal – înseamnă a fii conform cu ”norma”, a te încadra în standardele fixate de grupul în care trăiești.

Mi-a plăcut foarte mult faptul că a abordat într-o manieră foarte elegantă și conceptul de ”gura lumii”, adică bârfa locală, suprainteresarea celorlalți referitor la ceea ce faci tu. ”Ce zice lumea? Ce zice vecinul, prietena? Ce zice doamna profesoară? Dacă află mama, tata?”.

Și, de ce nu, să abordăm problema din punct de vedere fanariot, urmărind logica întrebărilor dintr-un chestionar aplicat prin procedeul ”gura lumii”.

1. *Ce zice lumea?*

Oare să ne pese sau nu de ”gura lumii”? Dar... care lume? La ce ne raportăm?

În primul rând, trebuie să pornim de la standardele actuale ale sistemului de învățământ, raportându-ne la cerințele UE, dar asimilând, utilizând și diseminând toate aplicațiile IT inovative.

Profesorul de azi TREBUIE să trăiască WEB 2.0.



El trebuie să aibă deschis un cont pe cel puțin o rețea de socializare, pentru a comunica eficient și în timp real cu elevii, colegii și părinții. Indiferent că este **Facebook**, **Twitter**, **Edmodo**, profesorul are posibilitatea să transmită și să gestioneze toate informațiile necesare unei bune colaborări.

Prin realizarea unui blog personal specializat (mă refer la disciplina predată), lecțiile se pot desfășura în mediul on-line. (**www.blogger.com**)

În al doilea rând, lumea mai spune că profesorul trebuie să se adapteze noilor metode și metodologii de predare-învățare-evaluare, deoarece o condiție sine qua non este aceea de a face lecțiile cât mai interactive, îmbinând nonformalul cu lecții realizate folosind site-uri colaborative precum **en.linoit.com**, **www.tes.com**, **padlet.com**, etc. Fiecare dintre site-urile enumerate oferă posibilitatea de a comunica informații într-o manieră inovativă. Importantă în realizarea acestor tipuri de lecții este însă munca de documentare și informare a profesorului. Dar merită efortul, pentru că ai șansă să aduci împreună text, imagine, sunet, chestionar, etc. fiind mult mai comod și interactiv totul. Poți provoca chiar și creativitatea elevilor prin aplicații, precum **tagul.com**, care permite realizarea unor sinteze, concluzionări în mod artistic.

Nu în ultimul rând, să discutăm și despre rolul telefonului la orele de clasă. Fixarea unei limite între ceea ce e voie și ceea ce nu e voie să se facă este un prim pas, în noua modalitate de a lucra la clasă. Telefonul poate avea un rol educativ, dacă vom profita în mod constructiv de această dependență a elevilor de telefon. Având în vedere evoluția tehnicii și tehnologiei de astăzi și luând în considerare politica companiilor de telecomunicații, cu siguranță aproape toți elevii au acces la internet de pe telefon. Astfel, și în cadrul orelor de curs, elevii pot primi diverse teme care să necesite accesarea unor site-uri nominalizate de către profesor (**enciclopedii Wiki**, **Youtube**, **Scientix**, **Google Docs**), și astfel desfășurarea coerentă a unei ore de clasă poate deveni un real succes. Prin **WEB 2.0** elevii pot fi provocați să se implice în realizarea paginilor web, pot interacționa între ei prin lecțiile interactive și pot descoperi lumea altfel.

Voi trece acum la o altă întrebare:

2. *Ce zice vecinul, prietena?*

În termeni scolastici, adică vom disemina informația pe care o avem, deci îi vom învăța și pe ceilalți să utilizeze ceea ce noi am descoperit prin cursuri de formare, sau pur și simplu prin documentare, poate chiar îl vom forța să folosească și el ceea ce a auzit de la noi.

3. *Ce zice doamna profesoară?*

Doamna profesoară va fi fericită dacă elevul va comunica cu aceasta, de exemplu, prin platforma **Edmodo**, prin simpla activitate de a încărca pe aceasta referatele cerute, pentru ca mai târziu să poată afla tot de acolo nota primită pentru munca sa.



4. *Dacă află mama, tata?*

Este și normal ca într-o societate conectată la mediul virtual, părinții să poată avea acces la informație mult mai repede. Revenind tot la **Edmodo**, părinții pot avea propria secțiune, unde pot vedea notele copiilor lor și pot comunica cu profesorii de la clasă.

Poate aceasta ar fi marea șansă a învățământului românesc de a reaminti adulților rolul pe care îl are educația în formarea viitorilor cetățeni. Atragerea părinților în viața de zi cu zi a școlii, poate avea urmări pozitive asupra evoluției copiilor lor, pentru că azi se comunică tot mai puțin *face to face* și fără a folosi canale directe.

Oricum, indiferent de forma și conținutul textului, ideea că normalitatea ucide, mi se pare destul de corectă, din punctul de vedere al acceptării sau nonacceptării noului. Spiritele creatoare nu se pot desfășura cu adevărat într-o societate plină de constrângeri și norme, și ceea ce e amuzant, orice desprindere din normă duce la o dereglare a sistemului. Prin prezentarea mea, am pledat pentru ruperea totală a ritmului, pentru adaptarea cerințelor personale a ceea ce ni se potrivește mai bine, fără a uita că AZI, WEB 2.0 poate oferi soluții la orice. Intr-adevăr, de-a lungul istoriei omenirii, fiecare astfel de ”dereglare”, a adus progres, evoluție.

Fără nici o concluzie voi încheia citându-l pe Sigmund Freud: *”Un Ego normal este ca și normalitatea în general, o ficțiune ideală.”*

Ing. Doina Brișan,
Liceul Tehnologic „Francisc Neuman” Arad



PEDAGOGIE INTERACTIVĂ, PRACTICI PEDAGOGICE

Practica pedagogică în învățământul preșcolar

MOTTO: „Dacă te gândești la ziua ce va urma, ia-ți de mâncare. Dacă te gândești la anul care va urma, plantează un copac. Dacă te gândești la secolul ce va urma, educă copiii!” - Proverb chinezesc.

Practica pedagogică se desfășoară la Grădinița PP 13, ca practică de specialitate pentru elevii de la Colegiul Național „Preparandia - Dimitrie Țichindeal” Arad, filiera vocațională, profilul pedagogic, specializarea învățător-educatoare.

Practica pedagogică se desfășoară în unitățile de aplicație ale liceelor/colegiilor pedagogice sau în unități de învățământ preșcolar, stabilite prin decizia Inspectoratului Școlar Județean, la solicitarea motivată a acestor instituții.

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată atât la nivel teoretic cât și practic. Pregătirea teoretică vizează cultura generală, de specialitate, dar și psihopedagogică. Aceasta din urmă implică două laturi: cunoștințe de psihopedagogie, etică, sociologie și cunoștințe de pedagogie practică, didactică, metodică.

Importanța practicii pedagogice derivă și din faptul că este singura formă prin care se formează aptitudinea pedagogică și se pun bazele unui stil didactic personal.

Practica pedagogică se organizează și se desfășoară conform planurilor-cadru și programelor școlare specifice, aprobate prin ordin al ministrului educației naționale.

Planurile-cadru pentru clasele a IX-a – a XII-a, profilul pedagogic, specializarea învățător-educatoare, conform ordinului Ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului sunt structurate pe următoarele componente: trunchi comun – TC, curriculum diferențiat – CD, curriculum la decizia școlii – CDȘ.

În trunchiul comun și în curriculum diferențiat sunt cuprinse alocările orare corespunzătoare tuturor disciplinelor de învățământ care se studiază în mod obligatoriu în cadrul specializării. Curriculum la decizia școlii cuprinde orele alocate pentru dezvoltarea ofertei curriculare, proprii fiecărei unități de învățământ.

Cadrelor didactice desemnate să conducă practica pedagogică sunt: educatoarele/profesorii pentru învățământul preșcolar, la grupa cărora se organizează și se desfășoară practica pedagogică, profesorul coordonator de practică pedagogică și profesorii metodiști.

Profesorul coordonator de practică pedagogică planifică, organizează, monitorizează și evaluează participarea elevilor unei clase la activitățile de practică, asigurând legătura și comunicarea optimă dintre liceul/colegiul pedagogic, profesorii metodiști și unitatea de aplicație.



În ciclul superior al liceului, repartizarea orelor de practică pedagogică se realizează pe (domenii-categorii de activitate)/ săptămână pentru profesorii metodiști, pentru învățământul preșcolar un număr de 9 ore, după cum urmează: *Domeniul Limbă și comunicare* (DLC) – 3 ore, *Domeniul Științe* (DȘ) – 2 ore, din care: 1 oră Matematică și 1 oră Cunoașterea mediului, *Domeniul Estetic și creativ* (DEC) – 2 ore, împărțite în 1 oră Activități artistice și abilități practice și 1 oră Educație muzicală, *Domeniul psihomotric* (Educație fizică) – 1 oră, *Domeniul Om și Societate* (Educație moral-civică) – 1 oră.

Formele de organizare și desfășurare a practicii pedagogice sunt:

- practică curentă - practica pedagogică derulată colectiv, pe grupe de 8-10 elevi, ce se desfășoară în decursul unei zile pe săptămână, sub îndrumarea profesorului coordonator de practică pedagogică, a profesorilor metodiști de la liceul/colegiul pedagogic și a cadrelor didactice din grădinița de aplicație. Numărul orelor de practică pedagogică curentă este de 3 ore/săptămână/elev, în ciclul inferior al liceului, respectiv 4-6 ore/săptămână/elev, în ciclul superior al liceului.

- practica individuală - practica pedagogică derulată individual de elev, la unitatea de aplicație, pe durata unei zile, sub îndrumarea profesorului coordonator de practică pedagogică și a cadrului didactic din grădinița de aplicație, după un grafic stabilit semestrial, potrivit căruia un elev efectuează practica individual aproximativ o dată pe lună.

- practica comasată - practica pedagogică derulată compact, individual de elev, în ciclul superior al liceului, pe parcursul unei săptămâni de școală în clasa a XI-a și pe parcursul a două săptămâni pe an, în clasa a XII-a sub îndrumarea profesorului coordonator de practică pedagogică și a cadrelor didactice din unitățile de învățământ desemnate.

Elevii din ciclul inferior al liceului, filiera vocațională, profilul pedagogic, specializarea învățător-educatoare, efectuează, în cadrul practicii pedagogice, activități de asistență/observare a activităților din grădiniță (practica observativă). Elevii din ciclul superior al liceului, filiera vocațională, profilul pedagogic, specializarea învățător-educatoare, efectuează, în cadrul practicii pedagogice activități de predare și evaluare, de proiectare, organizare și autoevaluare a activităților.

Activități de practică pedagogică

La clasele a IX-a și a X-a practica pedagogică se realizează 3 ore/săptămână, iar la clasele a XI-a și a XII-a are un număr de 4 ore/săptămână.

Categorii de activități	Activități Clasele a IX-a și a X-a	Activități Clasa a XI-a	Activități Clasa a XII-a
A.Cunoașterea generală a	- prezentarea și vizitarea unității școlare; identificarea și descrierea resurselor	- cunoașterea schimbărilor care s-au produs în organizarea	- cunoașterea schimbărilor care s-au produs în organizarea și



grădiniței	materiale necesare desfășurării activităților didactice; - studiul legislației școlare și a documentelor curriculare utilizate în unitatea de învățământ; - familiarizarea cu modul specific de planificare și desfășurare a activităților pe durata unei zile;	și conducerea activității la nivelul unității de învățământ; - studierea unor programe de activități extracurriculare și participarea la desfășurarea acestora;	conducerea activității la nivelul unității de învățământ; - participare la activități de parteneriat educațional (familie, alte instituții, organizații non-guvernamentale); - vizitarea unor instituții de asistență și de protecție a copiilor și de învățământ special.
B. Observare și implicare în realizarea unor activități școlare sau extrașcolare	- analiza documentelor curriculare și identificarea resurselor utilizate la grupa unde se efectuează practica pedagogică; - studierea structurii documentelor întocmite de educatoare (planificări, proiecte de activitate didactică) și a modului de organizare a acestora; - asistență la activitățile didactice conduse de educatoare și rezolvarea de către aceasta a unor probleme curente; consemnarea observațiilor în caietul de practică - participarea la analiza activităților asistate - observarea comportamentului copiilor	- studiul programelor utilizate la grupele unde se efectuează practica; - asistență la activitățile didactice conduse de educator și la rezolvarea de către acesta a unor probleme curente; - asistență și participare la analiza activităților didactice conduse de colegii din grupa de practică; - implicarea în desfășurarea unor activități școlare și extrașcolare conduse de către educator.	- studiul documentelor curriculare în vigoare; - asistență la activitățile didactice conduse de educator și la rezolvarea de către acesta a unor probleme curente; - asistență și participare la analiza activităților didactice conduse de colegii din grupa de practică; - asistență la activitățile didactice realizate în unități de învățământ special și în condițiile predării diferențiate; - implicarea în rezolvarea unor situații educaționale reale, prin aplicarea tehnicilor de negociere, argumentare,



	la activități și pe parcursul zilei; - implicarea în desfășurarea unor activități școlare alături de cadrul didactic: primirea copiilor, distribuirea materialului didactic.		contraargumentare.
C. Proiectarea, conducerea și evaluarea activităților didactice	- conceperea și elaborarea unor materiale suport pentru activitatea didactică: fișe de lucru, fișe de evaluare, jocuri didactice, fișe de evaluare	- elaborarea unor proiecte de optimizare - secvențiale sau integrale - a activităților didactice; - proiectarea, conducerea și evaluarea a minim trei activități de probă cu fiecare grupă de copii; - elaborarea de material didactic pe suport scris sau electronic și valorificarea acestuia în activitățile de probă; - proiectarea și conducerea a 1-2 activități extra-curriculare.	- proiectarea, conducerea și evaluarea a minim șase activități cu fiecare grupă de copii; - proiectarea și conducerea a 1-2 activități extra-curriculare; - utilizarea tehnologiilor informației și comunicării în proiectarea și realizarea unor activități didactice; - utilizarea unor metode, tehnici și instrumente de cunoaștere și de intervenție formativă asupra grupurilor de copii și redactarea concluziilor; - elaborarea unor strategii alternative de dezvoltare a creativității copiilor sau de rezolvare a unor situații conflictuale; - realizarea și prezentarea portofoliului de practică



			pedagogică.
--	--	--	-------------

Desprinderea semnificațiilor și funcțiilor activității de predare îl va ajuta pe elevul practicant să-și asume responsabilitatea preluării lor pentru a susține el însuși o activitate pe care să o poată controla sub cât mai multe din aspectele desfășurării ei. Elevii practicanți vor fi plasați în clase supravegheate unde vor găsi imediat ajutor când se vor afla în dificultate. Susținerea activităților de probă trebuie să se realizeze în condiții maxime de succes pentru că „a fi educator înseamnă a fi capabil de a educa”. (Gaston Mialaret, 1981).

„Școala nu trebuie să fie nimic altceva, decât ateliere pline de activitate. Numai astfel vor putea să probeze toți, în propria lor practică, adevărul că: învățând pe alții ne învățăm pe noi înșine”. (Jan Amos Comenius)

**Prof. inv. preșc. Mariana Cioara,
Grădinița PP Nr. 13 Arad**

Bibliografie:

1. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995
2. Legislație practica pedagogică
3. Mialaret, Gaston, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
4. OMECTS nr. 5347/2011

Evaluarea sumativă versus evaluarea formativă

Evaluarea este o componentă esențială a procesului instructiv/educativ, a triadei instruire-predare-evaluare.

Rolul evaluării este să depisteze limitele învățării, greșeli, lacune, nivel prea scăzut de cunoștințe, dificultăți în interpretarea și aplicarea cunoștințelor, pentru depășirea acestora și realizarea progresului școlar.

În funcție de momentul aplicării, evaluarea poate fi:

- Evaluare inițială
- Evaluare continuă (formativă)
- Evaluare cumulativă (sumativă, globală).

Evaluarea se realizează:

- la începutul programului de instruire;
- pe parcurs;
- secvențial;
- la final;

Clasificarea metodelor de evaluare:

1. Metode tradiționale de evaluare:

- probe scrise



- probe orale
- probe practice

2. Metode alternative de evaluare, impun observarea sistematică a comportamentului elevului prin:

- fișe de evaluare/autoevaluare
- liste de control/verificare
- scări de clasificare
- investigația
- proiectul
- referatul
- portofoliul o modalitate de evaluare cu spectrul larg, permițând strângerea unui material bogat și variat despre progresul școlar al elevului, utilizând o varietate de metode și tehnici de evaluare;
- autoevaluarea este o tehnică corelată cu instrumentele de evaluare prezentate mai sus, permițând elevului o cunoaștere a performanțelor proprii

Evaluarea cumulativă (sumativă sau globală) este într-un fel, o evaluare de bilanț, care se caracterizează prin:

- are un caracter normativ, permițând compararea performanțelor elevilor cu obiectivele generale ale disciplinei/modulului și cu nivelul de pregătire al elevilor la începutul programului;
- se realizează la intervale mari de timp (la finalul unui capitol, curs, an școlar, ciclu de învățământ), determinând aprecieri finale asupra rezultatelor școlare;
- are efecte reduse asupra ameliorării procesului de învățare;
- măsurarea se realizează prin sondaj în rândul elevilor și asupra materiei parcurse;
- urmărește ierarhizarea elevilor după performanțele obținute;
- rezultatele acestei evaluări pot fi utilizate de organele de decizie pentru formularea unor măsuri privind organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ.

Criteriul folosit	Evaluarea sumativă	Evaluarea formativă
Mijloace disponibile prioritare	- verificări parțiale - aprecieri gen bilanț - verificări gen sondaj - valabile doar pentru unii elevi și doar pentru o parte a materiei	- verificări susținute pe secvențe mici - aprecieri care determină ameliorări - verificarea întregii materii/elemente esențiale-aprecieri valabile pentru toți elevii



Obiectivul principal	- evaluarea cantitativă a rezultatelor - efect ameliorativ redus la nivelul lecției	- evaluarea calitativă a rezultatelor – ameliorarea lecției - perfecționarea activității de instruire-învățare-evaluare
Criteriul de apreciere a rezultatelor	- compararea cu obiectivele specifice ale disciplinei de învățământ	- compararea cu obiectivele concrete/operaționale ale activității de instruire-învățare-evaluare
Funcția prioritară exercitată	- clasificare, ierarhizare a elevilor	- simulare a dezvoltării elevilor
Efecte psihologice	- stress, relații de opoziție profesor - elev/sursă de stress	- relații de colaborare profesor - elev, dezvoltând capacitatea de autoevaluare
Timp	- evaluarea ocupă 30-35% din activitatea didactică	- evaluarea ocupa 8-10% din activitatea didactică

Urmărind toate aceste obiective profesorul poate aprecia și nota orice contribuție pozitivă a elevului și observa multiplele aspecte ale implicării acestuia în procesul instructiv-educativ, precum și caracteristicile acestui proces în vederea ameliorării lui și realizării progresului școlar în funcție de posibilitățile fiecărui elev, de interesele și preocupările sale, de cerințele programelor școlare și ale societății.

Prof. Ing. Viorela Simedru,
Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad

Bibliografie:

1. Bocoș, Mușata, *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Editura Presa Universitară Clujeană, 2002
2. Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Ediția a 3-a, Editura Polirom, Iași, 1997
3. Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*, Editura Aramis, București, 2001
4. *Curriculum școlar și strategie didactică*, Editura Artpres, Timișoara, 2005
5. Oprea, Crenguța, *Alternative metodologice interactive*,
<http://www.unibuc.ro/eBooks/ȘtiințeEDU/Crenguța>
6. *Prelegeri de psihopedagogie*, Editura Orizonturi universitare, Timișoara 2005



Observarea sistematică, metodă modernă de evaluare în activitatea instructiv-educativă

Metodele tradiționale de evaluare, concepute ca realizând un echilibru între probele orale, scrise și cele practice, constituie la momentul actual elementele principale și dominante în desfășurarea actului evaluativ. Pornind de la această realitate obiectivă, strategiile moderne de evaluare caută să accentueze acea dimensiune a activității evaluative care să ofere elevilor suficiente și variate posibilități de a demonstra ceea ce știu (ca ansamblu de cunoștințe), dar mai ales ceea ce pot să facă (priceperi, deprinderi, abilități).

Principalele metode complementare de evaluare, al căror potențial formativ susține individualizarea actului educațional prin sprijinul acordat elevului, sunt: observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor, investigația, proiectul, portofoliul și autoevaluarea.

Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor este o metodă complementară de evaluare. Strategiile moderne de evaluare caută să accentueze acea dimensiune a acțiunii evaluative care să ofere elevilor suficiente și variate posibilități de a demonstra ceea ce știu și mai ales ceea ce pot să facă.

Observarea curentă a comportamentului elevului în timpul lecțiilor permite cunoașterea pregătirii lui prin calitatea răspunsurilor date în cadrul dialogului frontal cu clasa, a interesului pentru învățare, manifestat prin „oferta de răspuns” pe care o face, prin participarea efectivă la demersul spiritual pe care-l dezvoltă lecția și prin îndeplinirea îndatoririlor școlare.

Este important ca un cadru didactic să aibă capacitatea de a citi expresiv conținuturile emoționale ale textelor, de a le identifica, de a surprinde relațiile interpersonale. Ele dau informații curente despre pulsul lecției, ajutându-ne să facem o evaluare completă a lecției. Printr-o privire de ansamblu, în urma punerii unor întrebări, vom putea să ne dăm seama de modul în care s-au pregătit elevii. Interesul pentru învățare se manifestă în dorința de a răspunde.

Pentru a înregistra anumite informații asupra activității elevilor, învățătorul are la dispoziție, în mod practic, trei modalități: *fișa de evaluare, scara de clasificare și lista de control-verificare*.

Acest tip de observație participativă practică de învățător, utilizând cele trei modalități menționate, este în esență subiectivă, dar poate să-și sporească gradul de obiectivitate dacă se concentrează atenția asupra modului de elaborare și utilizare a instrumentelor. În ceea ce privește costurile implicate în această metodă, ea este ieftină, dar mare consumatoare de timp.

1. Fișa de evaluare este completată de către învățător, în ea înregistrându-se date importante despre evenimentele cele mai importante pe care învățătorul le identifică în comportamentul sau în modul de acțiune al elevilor săi (fapte remarcabile, probleme comportamentale, etc.). La acestea se



adaugă interpretările învățătorului asupra celor întâmplate, permițându-i acestuia să surprindă modelul comportamental al elevilor săi. Fișa de evaluare se va întocmi pentru elevii cu probleme care au nevoie de sprijin și de consiliere, limitându-se la câteva componente fundamentale.

Un avantaj important al fișelor de evaluare este acela că nu depind de capacitatea de comunicare a elevului cu învățătorul, învățătorul fiind cel care înregistrează și interpretează comportamentul tipic sau alte performanțe ale elevului.

Un dezavantaj de care trebuie ținut seama este acela a marelui consum de timp pe care îl implică, la care se adaugă faptul că, aceste observații nu au o cotă ridicată de obiectivitate, ceea ce are repercursiuni asupra fidelității acestor înregistrări.

2.Scara de clasificare însumează un set de caracteristici, componente ce trebuie supuse evaluării, însoțit de un anumit tip de scară, de obicei scara Likert.

Potrivit acestui tip de scară, elevului îi sunt prezentate un număr de enunțuri în raport de care, acesta trebuie să-și manifeste acordul sau dezacordul, discriminând între patru trepte: niciodată, uneori, deseori și întotdeauna.

De exemplu :

- Particip cu plăcere la activitățile organizate pe grupe de lucru:
____ niciodată; ____uneori; ____deseori; ____întotdeauna.
- Îmi place ca părerile pe care le exprim să fie respectate de ceilalți:
____ niciodată; ____uneori; ____deseori; ____întotdeauna.

Fiecare enunț trebuie să cuprindă cuvinte familiare elevului, utilizând limbajul acestuia și având o structură simplă. Enunțul să fie exprimat clar pozitiv sau clar negativ (să reprezinte poziții clar pozitive sau negative). Nu se introduce un enunț doar pentru că este interesant de văzut ce răspund elevii la el. Enunțul trebuie să facă referire clară la atitudinea sau opinia despre care dorim să aflăm informații.

3.Lista de control sau verificare, înregistrează doar prezența sau absența unei acțiuni sau a unui comportament la un singur elev, într-o anumită situație.

De exemplu:

- A urmat instrucțiunile;
- A cerut ajutor atunci când a avut nevoie;
- A cooperat cu ceilalți elevi;
- A făcut curat la bancă;
- S-a încadrat în timp;...



Aceste modalități de înregistrare a informațiilor pot fi utilizate atât pentru evaluarea procesului, cât și a produselor realizate de către elevi. Ele surprind atât obiectivele comportamentale ale domeniului cognitiv, cât și ale domeniului afectiv și psihomotor.

Procesul de învățare este un proces complex, iar mesajul intervenit în desfășurarea lui, nu poate fi redus la unul pur semantic, el presupune existența aspectului extrasemantic. Această latură extrasemantică formată din elemente afective joacă un rol important în evaluarea activității școlare, dând posibilitatea optimizării sale. Trăirile afective devin surse de predicție pentru cadrul didactic și pot fi cunoscute prin observarea directă a elevilor și a conduitei lor.

Prof. înv. primar Corina Ioana Ursu,
Școala Gimnazială “Sabin Manuilă” Sâmbăteni

Bibliografie:

1. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996;
2. Roman, A., Petroi, A., *Labirintul evaluării didactice*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad, 2005;
3. Stoica, A., *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Editura Prognosis, București, 2001;
4. Stoica, A., Mustață, S., *Evaluarea rezultatelor școlare*, Editura Liceum, Chișinău, 1997;

Date experimentale privind cultivarea creativității prin rezolvări și compuneri de probleme

Am conceput această lucrare pornind de la prezentarea cercetării experimentale spre identificarea elementelor teoretice. Adică de la concret spre abstract, un tip de cercetare deductivă asupra importanței pe care o are rezolvarea de probleme matematice în dezvoltarea creativității elevilor.

Epoca contemporană are nevoie de un om cu o gândire creativă, inventiv, explorator, îndrăzneț. Ea a ridicat gândirea independentă și spiritul inovator la rang de însușiri de prim ordin, care să aparțină nu numai anumitor personalități, ci să devină însușiri ale personalității umane, în general, însușiri de care să dispună fiecare individ. Unul din modurile fundamentale ale dezvoltării gândirii umane și implicit a creativității este matematica, respectiv rezolvarea de probleme.

Viața dovedește utilitatea deprinderilor de rezolvare a problemelor. De regulă, atunci când în desfășurarea normală a evenimentelor apare o ruptură, afirmăm că există o problemă. Revenirea la normal presupune rezolvarea problemei. Ținând seama că orice proces de gândire este declanșat de o



întrebare pe care și-o pune sau care i se pune omului, se admite ca formularea unui răspuns clar și precis la o astfel de întrebare constituie o problemă.

Importanța pe care noua programă o acordă rezolvării de probleme este evidențiată de faptul că unul dintre cele patru obiective-cadru ale programei este centrat pe acest tip de activitate. Nu este vorba de a parcurge cât mai multe tipuri de probleme sau metode de rezolvare, ci despre a-i cere elevului situații noi de învățare, la care să răspundă cât mai adecvat în urma unui demers de explorare și investigare.

A rezolva o problemă înseamnă a găsi o cale de a ocoli un obstacol, de a atinge un obiectiv care nu este direct accesibil. A găsi soluția unei probleme este o performanță specifică inteligenței. Acest sens larg și practic, concret, la rezolvările de probleme presupune cunoașterea de către învățător a comportamentului și a bagajului de cunoștințe a celui care rezolvă probleme. Prin noțiunea de „problemă matematică” se înțelege o situație a cărei soluționare se poate obține esențial prin procese de gândire și calcul.

Efortul pe care elevul îl face în rezolvarea conștientă a unei probleme presupune o mare mobilizare a proceselor psihice de cunoaștere, volitive și motivațional-afective. Dintre procesele cognitive cea mai solicitată și mai antrenată este gândirea, prin operațiile logice de analiză, sinteză, comparație, abstractizare și generalizare. Rezolvând probleme, se formează la elevi priceperi și deprinderi de a analiza situația dată de problemă, de a intui și a descoperi calea prin care se obține ceea ce se cere în problemă. În acest mod, rezolvarea problemelor contribuie la cultivarea și dezvoltarea capacităților creatoare ale gândirii, la sporirea flexibilității ei, a capacităților anticipativ imaginative, la educarea perspicacității și a spiritului de inițiativă, la dezvoltarea încrederii în forțele proprii.

Rezolvând probleme de matematică, elevii învață să o aplice în viață, capătă deprinderi de a rezolva probleme practice pe care le pune viața. De asemenea, rezolvarea problemelor contribuie la clarificarea, aprofundarea și fixarea cunoștințelor învățate la matematică, la formarea deprinderilor eficiente de muncă intelectuală, la cultivarea și educarea calităților moral- volitive.

De asemenea, prin conținutul problemelor, elevii pot afla lucruri pe care nu le întâlnesc la celelalte obiecte de învățământ, dar care contribuie la lărgirea orizontului de cunoștințe. Învățătorul, în timpul rezolvării problemelor, trebuie să solicite diferite modalități de rezolvare, care să ducă la formarea spiritului inventiv și creator, la capacitatea de a aplica cunoștințele dobândite anterior, de a opta pentru cea mai simplă, directă și economică cale de rezolvare. Felul în care elevii percep și înțeleg relațiile cantitative se oglindește în modul de rezolvare a problemelor cu o largă aplicare în viața de toate zilele. Nimeni nu e scutit să rezolve probleme. Un copil care a cumpărat un caiet și vrea să știe cât a costat și câți lei i-au rămas ca rest, rezolvă o problemă.



Matematica are o largă aplicare în domeniile de activitate în care oamenii trebuie să fie stăpâni pe taina cifrelor, să poată rezolva cu ușurință problemele ridicate de procesul de producție, respectiv întreaga activitate practică.

Activitatea ce se depune pentru rezolvarea problemelor prezintă o importanță atât de mare, încât întreaga desfășurare a procesului de însușire a cunoștințelor de aritmetică, de formare a priceperilor și deprinderilor e orientată în scopul dezvoltării capacității de a rezolva probleme.

Prof. înv. primar Valeria Roman,
Colegiul Tehnic de Construcții și Protecția Mediului Arad

Bibliografie:

1. Cheta, Gheorghe, Binchiciu Viorel , *Metodica învățării aritmeticii în ciclul primar*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2006-2007.
2. Cheta, Gheorghe, Iancic, Gabriela, Gherman, Floarea, Krbasnitzky, Mihaela, *Contribuția activităților matematice în pregătirea copiilor pentru activitatea școlară*, în revista Educația Plus, nr.6, pag. 53-62, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2007.
3. Ilica, Anton, *Metodologia cercetării experimentale*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2005.
4. Ilica, Anton, *Pedagogia modernă*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2006.
5. Neacșu, Ioan, *Metodica predării matematicii la clasele 1-IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Cultură, misiune și valori în școală

”Calitatea unei organizații nu poate depăși niciodată calitatea minților care o alcătuiesc.” H.R. McAlindon

Performanțele unei instituții de învățământ sunt conectate cu performanțele individuale ale membrilor săi. Randamentul individual este de asemenea influențat de mulți factori, printre care se regăsește și cultura organizației.

Cultura organizațională reprezintă un subiect corelat cu noțiunea de management, căruia i se acordă o atenție deosebită în zilele noastre.

Înainte de a aprofunda noțiunea de cultură organizațională, este util de amintit că termenul ”cultură” are aproape atâtea semnificații, câți îl utilizează. Este un termen ”umbrelă”, sub care încap foarte multe. Într-o școală un posibil sens ar fi ”suma tuturor înțeleșurilor acceptate și posedate de o comunitate”. În termeni mai moderni, după părerea antropologului olandez Geert Hofstede, cultura este un fel de programare mintală a colectivităților, un software după care indivizii își produc acțiunile lor previzibile.

În cazul organizațiilor, termenul ”cultură” are o valoare metaforică, este metafora de bază, în spatele căreia se pot aduna o serie întreagă de caracteristici ale vieții interne organizației observate. Se poate realiza astfel o comparare a organizațiilor, dar nu după mărimea lor sau obiectul lor de activitate, ci după felul în care organizația ”trăiește” și își valorifică oamenii.

Aspectele ce țin de cultură, în general, și de cultura organizațională, în special, sunt dependente de timp, de epocă și de o serie de alți factori externi. Spre exemplu, cultura muncii într-o fabrică a anilor 1980 a fost calitativ altceva decât ceea ce vedem azi. La fel de important este să înțelegem că înțeleșurile acceptate de către o comunitate sunt convenții, dar cu valoare destul de strictă, ceea ce conferă culturii (organizaționale) un oarecare conservatorism, spre deosebire de timp care, după cum s-a menționat, modifică cultura.

În sfera semantică a termenului ”cultură organizațională” încap foarte multe elemente. Unele sunt ușor vizibile și de caracterizat, altele nu. Unele sunt mai la suprafață, altele mai în adâncime.



De regulă, stilul și obiceiurile organizației, împreună cu simbolurile utilizate, cu ritualurile și credințele exprimate, cu scopurile și viziunile împărtășite, cu strategiile și sistemele de proceduri și, nu în ultimul rând, comportamentele oamenilor sunt tot atâtea componente ale acestei culturi.

Cu alte cuvinte, cultura organizațională este un ansamblu specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri, căi de gândire împărtășite de membrii unei organizații, care:



- influențează direct și indirect performanțele (rezultatele) instituției școlare;
- determină modurile în care elevii, angajații instituției sau chiar și părinții elevilor se comportă în interiorul și în afara școlii;
- sunt transmise noilor generații drept corecte.

Un aspect ușor neglijat, atunci când se vorbește despre cultura organizațională, este dependența acesteia de mediul economic. Chiar și în cazul organizațiilor care nu au scopuri economice, cum ar fi instituțiile școlare, economia are influențe asupra culturii acestora, pentru că printre parametri succesului lor este să găsim și factori de natură economică. Factorul economic determină, într-un fel, ce este de făcut, ca organizația să devină de succes, sau să rămână de succes. Factorul economic, deși în mod invizibil, are efecte asupra manifestărilor vizibile ale culturii organizaționale. Dar care ar fi aceste manifestări?

În primul rând apar formele de manifestare legate de *limbajul* utilizat în aceea instituție, cum ar fi argoul, gesturile, simbolurile, cântecele, bancurile, expresiile, etc. A doua formă de manifestare se referă la *întâmplările* din instituția respectivă, legende, miturile și poveștile. O altă formă de manifestare este corelată cu *obiceiurile* din aceea organizație, ritualurile și ceremoniile sau tabu-urile.

Si de această dată, ca în cazul majorității inventarelor, lista nu este completă. Am înșirat doar câteva forme de manifestare ale culturii organizaționale, oferind astfel și șansa de a avea o reflecție legată de această temă și de a continua sau personaliza lista pentru fiecare școală. Cel mai credibil exercițiu este întotdeauna analizarea culturii organizației de





care aparținem. În acest caz, ne putem sprijini pe amintiri reale, pe observații personale, pe întâmplări la care am luat parte și pe experiențele personale.

Cultura organizațională, oricare ar fi ea, se poate caracteriza prin diverse constatări de valoare generală. Pe lângă dependența ei de timp, de vremuri și de caracter apar și alte aspecte. În primul rând, tot ceea ce ține de cultura organizațiilor este rodul unui proces de învățare: de învățare colectivă dar și de suma cunoașterii individuale, personale. Manifestările pe care le putem observa acum în școală sunt rezultatul unui proces de acumulare de cunoștințe și deprinderi care s-a produs în trecut, dar continuă peste prezent. De aceea, învățarea în interiorul organizațiilor, sau, cum se mai spune, acele organizații care învață, sunt chestiuni calitative care vor deosebi organizațiile între ele. Un al doilea aspect este legat de procesul de socializare. Oamenii care compun organizația participă voluntar sau involuntar, la procesul complex al socializării din interiorul școlii și dau astfel viață culturii organizației. Socializarea are efecte de transfer și de diseminare.

Cultura organizațională se poate studia și caracteriza și din alte perspective. Un punct de vedere foarte interesant este dezvoltat în lucrările lui Geert Hofstede și cunoscut sub denumirea de „dimensiuni culturale”. Cultura unui popor, a unei comunități mai mari sau mai mici, cultura unei etnii sau doar a unei organizații, toate posedă caracteristicile luate în calcul de teoria lui Hofstede.

În modelul lui Geert Hofstede sunt descrise cinci dimensiuni de-a lungul cărora culturile se manifestă într-un fel sau altul sau, cel puțin, prezintă diferențe graduale. Prima dimensiune este ***distanța față de putere***, ceea ce exprimă gradul până la care comunitățile sau păturile sociale lipsite de putere acceptă distribuția inegală a puterii. Acest grad al unei asemenea toleranțe este determinat cultural. Dacă, de exemplu, comparăm o organizație militară cu un ONG, diferențele de acest tip sunt evidente. Dacă analizăm familiile vom obține, de asemenea, diferențe semnificative în tolerarea distribuției inegale a puterii. A doua dimensiune evidențiată de acest model este ***masculinitate vs. feminitate***, prin care se exprimă orientarea culturii respective spre rolurile și valorile tipic masculine sau feminine. Următoarea dimensiune se referă la raportul acordat de diferitele culturi ***individualismului și colectivismului***. În anumite culturi valorile colective și spiritul colectivității sunt dominante, spre deosebire de altele, în care interesul și valorile individuale sunt considerate a fi deasupra celor colective. Cea de-a patra dimensiune elaborată de Hofstede este ***gradul de acceptare a incertitudinii***. Această dimensiune deosebește culturile în funcție de gradul până la care comunitatea este dispusă să accepte incertitudinea și să ia decizii în acest mediu incert. Astfel, există culturi și organizații în care siguranța și evitarea riscurilor sunt pe primul plan, dar avem și alte orientări, în care acceptarea riscurilor și a incertitudinilor este firească. În final, mai putem vorbi despre culturi orientate cu precădere spre



scopuri pe termen lung, sau altele care se definesc prin orizonturi de timp mai scurte în planificare și elaborare.

Oricare ar fi cultura organizației, ea își va pune puternic amprenta pe membrii ei și va influența comportamentul acestora. Dar, comportamentul individual este, până la urmă, un rezultat al culturii personale. Această bază a comportamentului uman are mai multe straturi. Vorbim despre un prim strat al elementelor universale, pe care le dobândim din naștere și care au, mai de grabă, o nuanță instinctuală. Apoi apar comportamentele de grup, majoritatea ca mecanisme învățate prin fenomenele complexe ale socializării noastre. În vârful piramidei se află elementele dezvoltate deliberat, care fac din oameni indivizi unici, speciali, irepetabili.

Dacă se acceptă această fundamentare a culturii organizaționale pe elementele culturii individuale, atunci nu se poate ocoli relația strânsă dintre cultura organizațională și caracterul oamenilor din care se constituie organizația. Organizațiile constituite din oameni de caracter, sau măcar cu o majoritate semnificativă de oameni de caracter, sunt predestinate succesului și progresului, deoarece cultura organizațională ar putea fi echivalentul unei persoane din punct de vedere psihologic. Structura psihologică a unei persoane definește personalitatea acesteia, conduita sa, atitudinea sa în diferite situații. Cultura unei organizații acționează în mod similar, definind modul de acțiune al organizației. Acesta poate facilita sau împiedica schimbările organizaționale.

Din perspectiva nevoii de a apropia sistemul nostru educațional de celelalte sisteme europene, școala trebuie să construiască o cultură organizațională care să includă principii și valori ale educației pentru viitor, educației permanente, educației pentru autogestione, parteneriatul educațional, calității și excelenței în condiții de schimbare. Treptat, vor fi eliminate acele trăsături dominante ale culturii organizaționale care pot stânjeni procesul de compatibilizare a sistemului nostru de învățământ cu celelalte sisteme școlare europene.

Prof. Pellegrini Lilla,

Casa Corpului Didactic "Alexandru Gavra" Arad

Referințe bibliografice:

1. Bogáthy, Zoltán, *Manual de psihologia muncii și organizațională*, Editura Polirom, Iași, 2004
2. Cerchez, N., Mateescu, E., *Elemente de management școlar*, Editura Spiru Haret, București, 2002
3. Cristea, Sorin, *Managementul organizației școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2003



4. Iosifescu, Șerban (coord.), *Manual de management educațional*, Editura ProGnosis, București, 2000
5. <http://conspecte.com/Cultura-organizationala/cultura-organizationala.html>
6. <http://promep.softwin.ro/promep/news/show/3091>

Sursă imagini:

1. <https://www.linkedin.com/pulse/your-culture-cocktail-toxic-brew-tasty-blend-mark-patton>
2. <http://blog.autonom.ro/cultura-organizationala-in-autonom-si-nu-numai/>

Managementul comunicării în organizațiile școlare

Comunicarea este prezentă în tot ce facem în viață și este esențială pentru a putea munci, trăi și modela și trebuie să aibă un mesaj adaptat la interlocutor, mesaj de observare a atitudinii psihologice a acestuia. Este vorba de fapt, de a-l cunoaște pe celălalt, dar și de a te cunoaște pe tine însuși, pentru a alege propriul registru psihologic adaptat la cel al interlocutorului. Important nu este să trimitem cât mai multe mesaje, ci felul cum le recepționăm, fapt care conduce la o comunicare eficientă.

Managementul constă, mai presus de orice, în realizarea, cu ajutorul comunicării, a unui proces de influențare interpersonală exercitat într-o situație anumită și îndreptat spre atingerea sau îndeplinirea unor obiective.

A conduce o instituție înseamnă a comunica, înseamnă înainte de toate a transmite idei, sentimente, decizii subordonaților și posibilitatea de întoarcere a informațiilor.

Comunicarea managerială reprezintă o formă a comunicării interumane, un instrument de conducere cu ajutorul căruia managerul își poate exercita atribuțiile, comunicarea înseamnă aproape totul în management, indiferent că este vorba despre comunicare formală, informală sau nonformală.

Comunicarea didactică poate fi definită ca un schimb de mesaje, cu conținut specific, între cadru didactic și elevi.

Comunicarea este considerată o componentă și o resursă capitală a funcționării organizației, oamenii comunică pentru că simt nevoia să se implice, să fie legați unii de alții, să-și simtă contribuția în cadrul unui grup, să-și ofere și să ofere stabilitate prin cunoaștere. Comunicarea evoluează odată cu noi, se transformă și ne transformă cu fiecare clipă pe care o trăim începând cu clipele petrecute pe băncile școlilor și continuând cu viața de educator. Organizația este un sistem social în care oamenii interacționează pentru realizarea unor scopuri comune, scopuri regăsite și-n activitatea didactică unde elevul se modelează pentru a deveni omul matur de mâine. Comunicarea



organizațională este un proces, de regulă intenționat, de schimb de mesaje între persoane, grupuri și niveluri organizatorice, esențial este ca, în cadrul organizației, să se realizeze o comunicare eficientă, care „*apare atunci când oamenii potriviți primesc la timp informația potrivită*”. Comunicarea organizațională apare la toate nivelurile conducerii, se realizează pe toate treptele ierarhice și între acestea, atât pe orizontală, cât și pe verticală.

Noi, cadrele didactice prin comunicare putem face necunoscutul să fie cunoscut, exprimând anumite idei în termeni cunoscuți, randamentul comunicării adult-copil nu se reduce doar la ceea ce spunem, ci depinde și de atitudinea noastră. Ea potențează sau frânează comunicarea, sporește sau chiar poate anula efectele conținuturilor transmise verbal. Blocajele de comunicare dintre elev și profesori sunt generate de faptul că profesorul nu-l consideră pe elev partener de discuție cu drepturi egale în comunicare. Comunicarea este un ansamblu de acțiuni care au în comun transmiterea de informații în interiorul perechii emițător- receptor în limbaj articulat sau prin alte coduri, în vederea transmiterii unei informații, a obținerii stabilității sau a unor modificări de comportament individual sau de grup. Un manager apelează la tăcere ca mijloc de comunicare nonverbală, deoarece a ști să taci este o calitate a omului prețuită din cele mai vechi timpuri, chiar și prin tăcere oamenii comunică.

Comunicarea managerială este un act interpersonal, de transfer de informații de decizii și acțiuni între indivizii unui grup și diferite grupuri.

Pentru manager, percepția diferită a celor din jur constituie un obstacol care poate fi diminuat sau eliminat prin efortul de a cunoaște și înțelege oamenii astfel încât să poată fi depășite situațiile în care comunicarea este deformată și se transformă în conflicte, care sunt componente ale vieții.

Profesor Ancuța-Oana Durnea,
Colegiul Național „Moise Nicoară” Arad

Bibliografie:

1. Elena, Joița, *Management educațional*, Editura Polirom, 2000

Management educațional

„Sarcina conducătorului este aceea de a fi din ce în ce mai eficient.” (P.F.Druker)

Managementul constă într-un șir de activități reglate ciclic, care definesc tipurile de acțiuni specifice ale managerilor, numite funcții ale conducerii:

- prevederea evaluează viitorul, surprinde tendințele probabile de evoluție a organizației. Ea poate fi pe termen lung (prognoza), pe termen mediu (planificarea) și pe termen scurt (programarea);



- decizia constă în alegerea unei modalități de acțiune din mai multe posibile. Ea este și un proces, cu etapele: identificarea problemei, obținerea informațiilor necesare, prelucrarea și organizarea lor, elaborarea de variante de acțiune, alcătuirea unor proiecte de rezolvare, adoptarea deciziei prin alegerea variantei optime, comunicarea deciziei, explicarea și argumentarea ei, organizarea practicii, controlul și reglarea acțiunii;

- organizarea cuprinde sistemul de activități necesare îndeplinirii sarcinilor, componentele acestora (resurse, operații, sarcini, relații, ordonare, responsabilități, ierarhii);

- coordonarea asigură cooperarea, armonizarea acțiunilor, economicitatea, dozarea, stimularea, antrenarea;

- controlul constă în verificarea, monitorizarea, aprecierea, analiza acțiunilor, etapelor, factorilor în relație cu obiectivele, cu standardele stabilite.

Analiza școlii în perspectivă socio-organizațională ar putea fi considerată, la o primă vedere, un demers mai puțin obișnuit, având în vedere specificul instituției școlare, dimensiunea ei umană fundamentală. Dar nu există activitate umană, individuală și mai ales desfășurată în timp, care să nu presupună actul conducerii, al managementului.

Învățământul este unul din instrumentele prin care societatea stimulează, dirijează și controlează procesele dezvoltării. Pentru învățător, cunoașterea și stăpânirea artei manageriale este esențială, deoarece cunoașterea managementului ca pe un proces complex nu înseamnă „dirijism”, iar managerii nu asigură imediat succesul unei acțiuni.

Din punct de vedere al educației, managementul este un sistem de concepte, metode, instrumente de orientare și conducere, coordonare, utilizat în realizarea obiectivelor educației, la nivelul performanțelor așteptate. Managementul în școală are la bază „știința conducerii” în general și a școlii în special, știința care pune la dispoziție suportul teoretic necesar practicii de conducere; practica acestei conduceri științifice furnizează la rândul său elemente noi necesare chiar dezvoltării științei conducerii.

Managementul pedagogic reprezintă o modalitate de conducere superioară globală (vizează ansamblul problemelor sistemului, văzute în interdependența lor funcțională, structurală), optimă (prin valorificarea maximă a resurselor sale), strategică (vizează dezvoltarea sistemului pe termen mediu și lung, prin inovarea continuă a structurilor, funcționalității).

Astfel, acțiunile principale de conducere vizează: informarea managerială (colectarea informației, stocarea ei, procesarea ei, accesibilizarea, dirijarea ei pentru proiectarea și realizarea conducerii), evaluarea managerială (măsurarea informației, aprecierea ei, luarea deciziei în baza diagnozei făcute, pentru corectare-ameliorare-reformare) și comunicarea managerială (prelungeste decizia la nivelul acțiunii practice).



Funcțiile managerului pedagogic evidențiază rolurile conducerii școlii în realizarea obiectivelor sistemului de învățământ: funcția de planificare-organizare, funcția de orientare-îndrumare metodologică, funcția de reglare-autoreglare a sistemului, procesului.

Cadrele didactice pot exercita funcții de conducere la următoarele niveluri: în conducerea unui colectiv de elevi (grup, clasă), în conducerea unui colectiv (diriginte, învățător, educatoare), în conducerea procesului de asistență psihopedagogică (profesor-logoped, profesor-consilier), în conducerea activității metodice (profesor-metodist în școli, la nivel interșcolar, în CCD-ISJ), în conducerea unității de învățământ (director), în conducerea inspecției școlare (inspector școlar), în conducerea activității de cercetare pedagogică (profesor-cercetător), în conducerea globală a sistemului de învățământ (profesor-demnitar).

La nivelul școlii se pot aplica principiile abordării ei ca organizație: existența unor scopuri clar formulate și delimitate, motivarea indivizilor pentru a desfășura în comun activitatea specifică, combinarea între diferitele tipuri de resurse necesare realizării obiectivelor, scopurile sunt transindividuale, interacționarea indivizilor pentru realizarea scopurilor comune, existența diviziunii muncii, reglementarea socială a rolurilor și statutelor indivizilor în structura creată, modalități proprii de organizare și dirijare-coordonare a activităților și indivizilor.

Managementul clasei se diferențiază de managementul școlii sau a altor medii educaționale prin specificul relațiilor profesor-elevi, în scopul formării – dezvoltării personalității acestora, concomitent cu problemele ei pedagogice, metodologice.

Mediul social al clasei, motivarea socială a învățării, climatul de muncă, tipurile de relații interpersonale influențează planificarea, organizarea, realizarea educației.

Rezultatele învățării sunt dependente și de performanțele grupului, de echilibrarea obiectivelor formării (cunoștințe-motivații-comportamente-reprezentări sociale), de climatul psihosocial al clasei, de modurile de organizare a elevilor, de aprecierea celorlalți, de afirmarea unor lideri, de climatul emoțional și moral al grupurilor din clasă, de sistemul de așteptări ale clasei și de criteriile ei de apreciere valorică, de îndeplinirea rolului de lider al clasei de către profesor.

Astfel, managementul clasei devine o componentă a științelor pedagogice, în relație directă cu celelalte discipline care dezvoltă problematica educației.

Profesor Zaharia Dobroica,
Școala Gimnazială „Frații Neuman” Arad

Bibliografie:

1. Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Internațional, București – Chișinău, 2000;
2. Păun, E. *Școala - abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași;



3. x x x, *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, 2003.

Management educational

Managementul educațional este o știință a lumii moderne care urmărește atingerea unor obiective utilizând resurse umane, materiale, spațiu, timp; este știința și arta de a pregăti resurse umane, de-a forma personalitățile solicitate de societate și acceptate de individ; este o disciplină necesară în stimularea transformărilor personalității elevilor, studenților și cadrelor didactice; este ansamblul principiilor, funcțiilor și strategiilor de direcționare, organizare, gestionare și evaluare a instituțiilor școlare precum și a întregului proces de învățământ.

Managerul este omul noilor cerințe de dezvoltare a societății care execută o profesie cu grad ridicat de cunoștințe și practici a căror însușire cere un lung și complex parcurs de formare și perfecționare profesională.

Pentru a asigura învățământului un randament bun și o prestanță înaltă, trăsătura de bază, a unui bun manager trebuie să fie capacitatea de corelare și integrare a tuturor cunoștințelor teoretice, practice, tehnice, economice.

Totodată, un bun manager trebuie să stăpânească principiile, nivelurile și funcțiile științei manageriale educaționale.

Funcția de conducător sau manager trebuie învățată și experimentată în strânsă legătură cu folosirea instrumentelor metodologice și practice bazate pe informatică, pe limbajul de programare, pe utilizarea de rețele de calculatoare personale, pe o modernă bază logistică.

1. Unul din principiile care orientează și fundamentează managementul educațional este principiul democratic și interactiv în concordanță cu cerințele societății civile ale democrației și statului de drept.

Acest principiu presupune ca un manager, înainte de a lua o decizie să consulte eșaloanele subordonate conducerii; înseamnă realizarea unor structuri organizatorice și decizionale ale învățământului care să îmbine armonios dirijarea unidirecțională de la nivel central, la nivel intermediar și local, dezvoltând structuri specifice democrației, descentralizarea organizatorică și decizională, în scopul eliminării cu desăvârșire a centralismului excesiv și autoritarist.

Acest principiu asigură posibilitatea adoptării deciziilor la nivel local a fiecărei instituții de învățământ; înseamnă acționarea principiului autonomiei universitare, adică a autoconducerii învățământului; înseamnă selectarea organelor și cadrelor didactice de conducere pe bază de alegeri democratice de jos până sus, pe o perioadă de cel mult de două legislaturi; înseamnă asigurarea



drepturilor cetățenești și a protecției sociale tuturor membrilor comunității educaționale în spiritul Constituției țării, a Legii Învățământului și a Declarației universale a drepturilor omului.

2. Potrivit principiului îmbinării conducerii și răspunderii colective unice al managementului educațional, cadrele didactice de conducere din școli și licee sunt directorii, decanii și rectorii în învățământul superior.

Funcția de conducere este exercitată totodată și prin consiliile de administrație și consiliile profesionale, senat și colegii. Ele au dreptul de a lua decizii ce trebuie îndeplinite atât de conducerea instituției cât și de membrii comunității din școală, liceu, facultate.

Acest principiu se aplică atât la nivel central - Ministerul Educației și Cercetării cât și la nivel intermediar - Consiliul Național al Rectorilor, Inspectorate Școlare, etc.

3. Principiul promovării cadrelor pe bază de competență dobândită prin concurs este un alt principiu care orientează și fundamentează managementul educațional.

A promova cadrele de conducere, oamenii potriviți la locul potrivit, înseamnă a aprecia și promova întâi de toate competența profesională și managerială a acestora.

Managerii promovați în funcții de conducere trebuie să dovedească competențe științifice, civico-morale și democratice susținute de un comportament socio-moral și democratic ireproșabil; înseamnă eliminarea cu desăvârșire a incompetenței, imposturii, relațiilor neprincipiale; aceștia trebuie să elimine nepotismul, comportamentul nedemocratic, autoritarismul, a tot ce poate fi necivilizat și imoral.

La baza promovării managerilor cât și a tuturor cadrelor didactice trebuie să stea mecanismul științifico-profesional și democratic al Concursului, în concordanță cu respectarea deontologiei desfășurării acestuia.

4. Principiul operativității în conducerea învățământului.

Amânarea și tergiversarea rezolvării problemelor precum și luarea deciziilor nu este de bun augur: în învățământ problemele trebuie rezolvate cât mai operativ. Asemenea și luarea deciziilor. Acestea presupun receptivitate, preocupare și efort susținut, dialog, documentare și analize atente; înseamnă conjugarea eforturilor unor specialiști și organe de conducere, spirit democratic, comportament etic și civilizat față de semenii noștri-față de cei care ne-au propus și ne-au ales în organele și funcțiile de conducere respective; înseamnă rezolvarea operativă a tuturor problemelor importante ale școlii și ale celor implicați în procesul de învățământ.

5. Principiul deontologiei conducerii învățământului presupune, impune, cere profesiei de educator, de conducător în învățământ, inclusiv Inspectoratul Școlar, să dovedească competență, conștiință și probitate profesională, etică și managerială, dragoste față de om, față de colegii de



profesie, față de membrii colectivității pe care o conduce, receptivitate față de opiniile, sugestiile și criticile acestora.

Principiul deontologiei conducerii învățământului cere fermitate, exigență și înțelegere în îndeplinirea deciziilor; cere spirit de dreptate, echitate și corectitudine în aprecierea rezultatelor muncii celor cu care cooperează și pe care îi conduce; cere managerilor spirit colegial de cooperare și eliminarea actelor de comandă brutală, autoritaristă.

Numai în asemenea condiții un bun manager poate fi iubit, ascultat și urmat în demersurile sale decizionale.

**Profesor învățământ primar Agneta Ban,
Școala Gimnazială Sinteza Mare**

Bibliografie:

1. *Managementul, Știință a*, ebooks.unibuc.ro
3. Mihulean, E., *Știința managerială*, Editura Timpus, București 1999
4. *Sistemul de învățământ în România*, www.referatele.com
5. Stan, Nicolae, *Introducere în Managementul educațional*, www.nouweb.ro
6. Toca, Ioan, *Managementul educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, 2008

Managementul clasei de elevi

Analiza școlii în perspectivă socio-organizațională ar putea fi considerată, la o primă vedere, un demers mai puțin obișnuit, având în vedere specificul instituției școlare, dimensiunea ei umană fundamentală. Dar nu există activitate umană, individuală și mai ales desfășurată în timp, care să nu presupună actul conducerii, al managementului.

Dezvoltarea economică și socială nu se poate realiza independent de actul managerului, având în vedere că învățământul este unul din instrumentele prin care societatea stimulează, dirijează și controlează procesele dezvoltării.

Pentru educator, cunoașterea și stăpânirea artei manageriale este esențială, deoarece cunoașterea managementului, ca pe un proces complex, nu înseamnă „dirijism”, iar managerii nu asigură imediat succesul unei acțiuni.

Activitatea de management (conducere) este definită în literatura de specialitate ca „un ansamblu de acțiuni de planificare, organizare, îndrumare, control, decizie cu privire la un sistem (organizație, instituție, grup de oameni, proces, tehnologie), acțiuni susceptibile de a asigura atingerea scopului fixat, în condițiile respectării legităților obiectivelor generale și speciale, ale satisfacerii nevoilor sociale concrete și ale promovării dezvoltării sociale.

Din punct de vedere al educației, managementul este un sistem de concepte, metode, instrumente de orientare și conducere, coordonare, utilizat în realizarea obiectivelor educației, la nivelul performanțelor așteptate.

Managementul, în maniera lui actuală de abordare, își găsește o aplicare specifică și în domeniul conducerii educației, ca acțiune complexă de dirijare, proiectare și evaluare a formării,

dezvoltării personalității fiecărui individ, conform unor scopuri formulate.

Managerul este reprezentat de persoana care exercită funcțiile managementului în virtutea obiectivelor, sarcinilor, competențelor și responsabilităților specifice funcției pe care o ocupă. Managerul are un statut social bine definit, ce prevede o serie de drepturi și obligații, prin care managerii se deosebesc de celelalte categorii de profesioniști.

Managerul școlar este un cadru didactic care pune în funcțiune programul managerial, conduce personalul didactic, preșcolarii și școlarii cooptați în sistemul de învățământ, precum și personalul administrativ, în scopul creșterii eficienței procesului instructiv-educativ.

Dintre calitățile, cunoștințele și aptitudinile pe care trebuie să le dețină un manager, amintim: inteligența, memoria, spiritul de observație, capacitatea de concentrare, sănătatea, caracterul, etc.

Managementul școlar se poate structura și la un nivel inferior. Se distinge astfel un management al clasei de elevi, care poate fi considerat și un semiagent sau un management parțial, fiindcă în acest plan predomină activitățile de predare-învățare-evaluare. Activitatea profesorului la clasă cuprinde nu numai operații de predare și de evaluare, ci presupune și culegerea de informații despre elevi, despre modul cum aceștia înțeleg lecțiile, cum se pregătesc, despre relațiile dintre elevi etc., de unde rezultă posibilitatea profesorului de a identifica mai multe posibilități de intervenție și de luare a deciziilor.

Profesorul/învățătorul este cel care reunește toate resursele materiale și umane, resurse logistice de ordin pedagogic și psihologic și le configurează într-o manieră proprie la nivelul clasei pe care o conduce.

Un bun manager al clasei trebuie să fie capabil să realizeze schimbări profunde în cultura, climatul și instrucția tuturor copiilor, indiferent de naționalitate, 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, să realizeze și să utilizeze în procesul didactic proiecte ale clasei.

În opinia specialiștilor în domeniul educației, managementul școlii și al clasei au ca scop încurajarea controlului comportamental la elevi, prin promovarea rezultatelor și comportamentelor școlare pozitive. De aceea, rezultatele școlare, eficiența didactică a profesorului și comportamentul elevilor și a profesorilor interacționează direct cu managementul clasei și al școlii.

Managementul clasei cuprinde trei componente esențiale: managementul conținutului, managementul problemelor disciplinare și managementul relațiilor interpersonale.

Cercetările demonstrează că incidența ridicată a problemelor disciplinare în clasă are un impact semnificativ asupra eficienței predării și învățării. Astfel, s-a demonstrat că profesorii care se confruntă cu asemenea probleme nu pot planifica activități educaționale adecvate. De asemenea, aceștia tind să negligeze varietatea metodelor de organizare a conținutului, solicită foarte rar elevii în discutarea și evaluarea materialelor învățate. În plus, comprehensiunea temelor studiate nu este monitorizată cu consecvență.

S-a demonstrat că deprinderile consecvente de management și de organizare reduc numărul problemelor disciplinare.

Având în vedere aceste date, se poate afirma că managementul conținuturilor nu se refreă la deprinderile de a preda o disciplină specifică, ci mai degrabă la acele deprinderi aplicabile tuturor disciplinelor și activităților. Doyle a accentuat că managementul educațional se caracterizează mai ales prin asigurarea cooperării elevilor în timpul activităților de învățare.

Kounin afirmă că în centrul deprinderilor de management al clasei se află managementul activităților instructionale, corelarea în integrarea activităților suplimentare și rezolvarea problemelor specifice disciplinei.

Managementul problemelor disciplinare se fundamentează pe credințele despre natura umană. Prin integrarea ideii diversității umane (și a individualității în același timp) în filosofia lor educațională, cadrele didactice pot îmbunătăți managementul clasei.

Cercetătorii au demonstrat importanța recompensării comportamentelor pozitive ale elevilor. Atunci când optează pentru un stil de management al clasei, cadrele didactice ar trebui să folosească un stil asertiv de comunicare și de comportament. În plus, ar trebui să conștientizeze în ce măsură își doresc să îi integreze pe copii într-o anumită activitate de învățare, în deplină concordanță cu regulamentele impuse clasei și școlii.

În opinia lui Iverson și Froyen, managementul problemelor disciplinare este esențial pentru crearea unui demers de predare-învățare ordonat, orientat spre rezolvarea sarcinilor, care să asigure elevilor mai multă independență și autonomie în procesul de socializare.

Managementul eficient al problemelor disciplinare se referă și la controlul profesorului asupra consecințelor demersului didactic. Componentele unui plan de manager al problemelor disciplinare sunt: recompensarea comportamentului responsabil, corectarea comportamentului iresponsabil și inadecvat, ignorarea, controlul consecvent, muștrări verbale ușoare, așezarea preferențială în bănci etc.

Managementul relațiilor interpersonale se focalizează asupra clase ca microsistem social. Rolurile și expectațiile cadrului didactic și elevilor construiesc un mediu de învățare. Cu alte cuvinte, cultura școlară a unei instituții educaționale este unică. Cu toate acestea, ea este influențată de cultura comunității în cadrul căreia funcționează, ale cărei obiective educaționale trebuie respectate. Trebuie să existe o legătură strânsă între școală și comunitate, care să fie revizuită și modificată constant în conformitate cu dinamica socială.

Datorită diversificării instituțiilor educaționale, elevii și cadrele didactice ar trebui să fie conștienți de folosirea diversității umane în vederea consolidării grupului școlar.

Școlile de calitate sunt definite prin eficiența cadrelor didactice și rezultatele elevilor în contextul existenței unor relații interpersonale puternice. În acest sens relațiile profesor-elev sunt esențiale pentru asigurarea unui climat școlar pozitiv.

Problemele de disciplină școlară pot fi rezolvate fie individual (întâlniri profesor-elev), fie în grup. Dacă încrederea reciprocă este mai puternică, elevii vor deveni indivizi responsabili mai devreme. În acest fel, atât educatorii cât și elevii devin co-participanți în procesul de predare-învățare, încercând să obțină rezultate individuale și colective mai bune.

Elementele de management al clasei se constituie cu suficientă claritate și din perspectiva

strategiilor și metodelor didactice.

Prin strategii didactice se înțelege de obicei ansambluri de forme, metode, mijloace tehnice și principii de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturi în vederea atingerii obiectivelor sau direcții principale de acțiune, presupunând structuri de metode, tehnici și procedee.

Potrivit literaturii de specialitate se disting trei modele de predare și strategii didactice: modelul spontan, care se referă la strategii tradiționale utilizate de profesori, și constau în selecția unor cunoștințe, transmiterea acestora într-o formă orală și solicitarea elevului să reproducă aceste cunoștințe; modelul de transmitere prin reproducere este axat mai ales pe îndrumarea elevului de a ajunge la cunoștințe; modelul transformării ce pornește de la principiul că elevul dorește să învețe și se află în căutarea cunoștințelor.

Deciziile luate de către profesor în ceea ce privește strategiile de învățare au o anumită constantă bine determinată și se încadrează în stilul de predare al profesorului, dar pot fi schimbate în funcție de situațiile concrete care apar.

Analizând managementul activităților didactice în plan curricular, se pot deosebi cinci strategii bine delimitate: explicativ-reproductivă, explicativ-intuitivă, algoritmico-euristică, euristico-algoritmica și a metodelor participative.

Deciziile cadrelor didactice în alegerea strategiei optime rezultă din compararea obiectivelor din taxonomiile cognitive, afective și psihomotrice, cu tipurile de inteligență sau cu diverse metode și tehnici. În asemenea situații, măiestria profesorului trebuie susținută de diagnoza psihologică, fiind necesară în același timp și o colaborare directă, permanentă între profesor și elev.

Noțiunea de management al conținuturilor intervine când profesorul/învățătorul(ii) se află în postura de a coordona spațiul, materialele, echipamentele aferente, mișcarea și așezarea elevilor, precum și materialul de studiu propriu-zis, integrate într-o arie curriculară sau într-un program de studiu.

**Prof. înv. primar Mihaela Dreghici,
Școala Gimnazială "Mihai Eminescu" Arad**

Managementul carierei didactice

Unul dintre rolurile sistemului educațional preuniversitar este consilierea elevilor pentru orientarea în viitoarea carieră, în sensul găsirii și cultivării acelor deprinderi și competențe care pot fi perfecționate și valorificate prin alegerea unei cariere într-un domeniu potrivit.

În sens tradițional, cariera profesională se constituie dintr-o succesiune de etape în urma cărora individual ajunge într-o poziție de recunoaștere socială care îi asigură stabilitate, inclusiv financiară.

Managementul carierei urmărește planificarea și gestiunea progresului realizat atât individual cât și în cadrul organizației din care angajatul face parte.

Cadrul didactic, prin trăsăturile sale de ordin psihomoral și atitudinal-comportamental reprezintă una dintre componentele fundamentale ale procesului de învățământ. La fel ca în alte domenii s-a pus problema edificării unui *profil profesional* prin raportare la anumite standard specific acestei meserii. Se vorbește tot mai mult despre *profesionalizarea carierei didactice* care ar trebui să fie un demers concret, de la aptitudine la competență și de la meserie la profesie. Dacă „meseria” este rezultatul unei asimilări intuitive și imitative, fără o bază de cunoștințe, „profesia” presupune existența unui ansamblu de cunoștințe și competențe structurate în cadrul unui model profesional. Din această perspectivă sunt încă foarte mulți care văd în activitatea didactică o „meserie”.

Există anumite prejudecăți care susțin că pentru a fi profesor este suficient să cunoști materia de predat, să ai talent, intuiție și cultură, să ai experiență.

Efortul de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale trebuie să aibă în vedere faptul că profesia didactică are o *dimensiune umană* foarte puternică, fapt care implică nu doar cunoștințe și competențe (traduse în termeni de standard profesionale), ci și atitudini, valori, empatie, adică o *conștiință profesională*.

Este cunoscut faptul că profesorul acționează într-o zonă cu destule incertitudini, zonă caracterizată de existența simultană a două tipuri de situații: *repetitive, previzibile* (pentru care profesorul are răspunsuri prin repertoriul său profesional, de competențele necesare pentru a le aborda și soluționa în timp util și cu eficiență) și *neașteptate, neobișnuite, creative* (care au soluții noi și pentru care cadrul didactic nu dispune de competențele necesare pentru abordarea și soluționarea lor rapidă fiind necesare resurse inovative și creative).

Privitor la chestiunea profesionalizării activității didactice, Uniunea Europeană are un răspuns propriu. La Bruxelles, în iunie 2005, Comisia Europeană a organizat o conferință la sfârșitul căreia a fost adoptat documentul: *Principiile Comune Europene pentru Formarea Competențelor și Calificarea Cadrelor Didactice*. Mesajul esențial l-a reprezentat necesitatea profesionalizării carierei didactice, care vizează pentru țări ca România, finalități referitoare la acest aspect, cum sunt: profesionalizarea carierei didactice, redimensionarea raportului dintre componenta teoretică și cea practică a curriculumului în pregătirea cadrelor didactice, dezvoltarea unei „piețe educaționale a programelor de formare continuă” bazată pe un sistem concurențial loial prin intermediul căruia cadrele didactice să beneficieze de o ofertă diversificată din partea furnizorilor de formare continuă.

Cu privire la acest subiect exprimă puncte de vedere și specialiști în științele educației din România. Prof. Emil Păun, afirmă că este vorba de „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”.

Profesionalizarea presupune în viziunea prof. Mirela Costandache: „un proces de raționalizare a cunoștințelor științifice și psihopedagogice și activizarea unor practice eficiente în situații educaționale”.

În teoria profesionalizării care se conturează, prioritate au cunoștințele metodologice, ale cărei obiective sunt de tipul „a ști să faci”, „a învăța comportamente noi”. Sunt demersuri care au ca scop formarea „profesionistului” cu competențe care poate aplica ceea ce a învățat în situații concrete. Nevoia de profesionalizare este stringentă într-un context în care profesionalizarea devine o condiție pentru ameliorarea statutului cadrelor didactice.

Profesia didactică reclamă din partea persoanei implicate în activități de tip instructiv-formativ patru categorii de competențe: *Competență științifică*, *Competență psihosocială*, *Competență managerială* și *Competență psihopedagogică*.

Cariera didactică cuprinde *formarea inițială* și *formarea continuă*.

Formarea inițială cuprinde: *nivelul I (inițial)* care le acordă absolvenților de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în învățământul preuniversitar obligatoriu, cu condiția acumulării unui număr de 30 de credite și *nivelul II (de aprofundare)* care le acordă absolvenților de studii universitare dreptul să ocupe posturi didactice în învățământul liceal, postliceal și universitar cu două condiții: să acumuleze un minimum de 60 de credite transferabile din programul de studii psihopedagogice și să absolve un program de masterat în domeniul de licență.

Formarea continuă se realizează prin intermediul gradelor didactice: *definitivat*, *gradul II* și *gradul I*. Metodologia cuprinde efectuarea unor inspecții de specialitate la clasă și susținerea unor examene scrise din specialitatea predată sau didactica specialității și elemente de psihopedagogie în cazul definitivatului și a gradului II și a unor inspecții și elaborarea și susținerea unei lucrări metodico-științifice în cazul gradului I didactic. Diferența între obținerea gradelor trebuie să fie de minim patru ani sau trei în cazul celor care au obținut media 10 la examenul pentru gradul anterior.

Formarea continuă se poate realiza și prin acumularea de credite profesionale transferabile acumulate în urma absolvirii unor cursuri de perfecționare puse la dispoziție de departamentele specializate ale universităților sau de Casa Corpului Didactic.

Există studii care conturează un tablou evolutiv în carieră, în general, și în cariera didactică în mod special. Astfel se pot sesiza mai multe stadii în cariera didactică: debut (25 de ani), perfecționare intensivă (25-30 de ani), integrarea (31-35 de ani), stabilizarea (36-41 de ani), specializarea suplimentară (41-45 de ani), stabilizarea la nivel superior (46-61 de ani) și retragerea (61-67 de ani).

Managementul eficient al carierei didactice are în vedere o dezvoltare profesională care nu este lăsată la voia întâmplării ci este planificată, orientată și condusă în direcția în care cadrul



didactic profesionist și-o stabilește în cunoștință de cauză și implică stabilirea de ținte și de obiective proprii care trebuie atinse. Acestea trebuie formulate în mod realist, viabil și în corectă corelație cu aspirațiile și competențele personale.

Profesor Ovidiu Alexandru Drila,
Școala Gimnazială Groșeni

Bibliografie:

1. Diac, Georgeta, *Personalitatea cadrului didactic*, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 2009;
2. Iucu, Romiță, *Formarea cadrelor didactice*, Editura Humanitas Educațional, București, 2004;
3. ****Legea Educației Naționale*, nr. 1/2011 în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.18/10.01.2011.
4. Păcurari, O., Iucu, R., *Formarea inițială și continuă*, Editura Humanitas Educațional, București, 2001;
5. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași, 2009;

Managementul comunicării

Comunicarea umană este un proces complex și nu se poate exprima ușor printr-o definiție. În definirea comunicării există mai multe abordări: procesul prin care o persoană (sau un grup) transmite un conținut conceptual (o atitudine, o stare emoțională, o dorință, etc.) unei alte persoane sau unui alt grup; arta transmiterii informațiilor, ideilor, atitudinilor de la o persoană la alta; trecerea unei informații de la emițător la receptor.

Noțiunea de comunicare este înțeleasă în mod diferit de oameni: fie sub forma unor mesaje scrise (scrisori, rapoarte, memorii...), fie sub forma unor schimburi de mesaje verbale (dialog, ședință, conferință...); fie sub forma unor echipamente de comunicație (radio, televizor, internet...).

Comunicarea este procesul prin care emițătorul transmite un mesaj receptorului prin intermediul unui canal cu scopul de a produce asupra acestuia anumite efecte (informare, convingere, modificarea comportamentului...). Orice comunicare, indiferent de forma sa (verbală, scrisă, nonverbală) are patru obiective: receptarea corectă a mesajului; înțelegerea corectă a mesajului; acceptarea mesajului; provocarea unei reacții.

Comunicarea se caracterizează prin aceea că: are întotdeauna un obiectiv concretizat în cerința de a influența gândirea, sentimentele și comportamentul interlocutorului; obiectiv îndeplinit dacă mesajul este auzit, înțeles și acceptat de către receptor; este un proces dinamic; odată inițiat



evoluează și se schimbă; este un proces ireversibil; mesajul odată emis și recepționat nu mai poate fi retras; este un dialog în ambele sensuri între emițător și receptor cuprinzând înțelegerea de ambele părți a problemelor prin schimbul de informație și răspuns ceea ce permite să ne afirmăm; comunicarea nu este informare; are loc într-un anumit context situațional și nu într-un „vid” fizic, social, cultural sau temporal.

Un manager (director) afectează aproximativ 80 % din timpul său pentru a comunica, situație ce justifică multiplele roluri pe care acesta le îndeplinește în cadrul școlii: un rol interpersonal, un rol informațional, un rol decizional.

Componentele procesului de comunicare sunt: emițătorul, mesajul, canalul și receptorul. Emițătorul, aflat în ipoteza de manager sau executant, este persoana care inițiază comunicarea. Mesajul reprezintă forma fizică a informației transmise de emițător spre receptor, ce îmbracă mai multe ipostaze (verbală și nonverbală). Canalul este calea de transmitere a informației, strâns legată de mesaj. Receptorul, executant sau manager, este persoana sau grupul de persoane beneficiare a mesajului informațional.

În contextul procesului de comunicare apar și unii factori perturbatori, ce se manifestă pe traseul emițător-receptor și care pot provoca disfuncționalități majore în derularea acestuia, precum filtraje, distorsiuni, blocaje. Astfel de factori perturbatori sunt atât obiectivi (calitatea deficitară a mijloacelor de comunicare – telefon, interfon, TV, instalații de dispecerizare, calculator, fax, capacitatea redusă a canalelor de comunicare, folosirea unor suportați materiali neadecvați) cât și subiectivi (atenția mai scăzută acordată transmiterii și recepționării mesajului informațional, nivelul de pregătire a managerilor și executanților, intervenția unor persoane pentru deformarea conținutului informațiilor transmise etc...)

Funcționarea eficientă a sistemului de comunicare este adesea influențată de apariția și manifestarea unor bariere, circumscrise factorilor perturbatori deja existenți. Ele își au originea în caracteristicile psihologice ale emițătorului și receptorului, precum și în caracteristicile situațiilor concrete în care se derulează comunicarea.

În opinia majorității specialiștilor, cele mai semnificative bariere comunicaționale se referă la:

a) bariere de limbaj, exprimare – folosirea necorespunzătoare a unor elemente ale procesului de comunicare (tonul folosit, gesturi, expresia feței, poziția capului...); incapacitatea emițătorului de a-și stăpâni emoțiile în transmiterea mesajului informațional; aceleași cuvinte au sensuri diferite pentru anumite persoane.

b) bariere de recepție – tendința de a auzi numai ceea ce ne-am obișnuit să auzim; ignorarea informațiilor care sunt în dezacord cu ceea ce cunoaștem; evaluarea subiectivă de către receptor a



sursei obiective (emițător) de transmitere a mesajului; recepționarea, în moduri diferite, de către diferite persoane din cadrul școlii, a aceluiași mesaj.

c) bariere contextuale – perceperea diferită a mesajelor în funcție de presiunile exercitate de mediu asupra receptorului (zgomot, climatul organizațional, etc...).

d) bariere mixte – discernarea insuficientă a mesajelor relevante transmise sau primite de cele cu semnificație redusă sau nulă.

Aceste bariere declanșează o serie de deficiențe în sistemul de comunicații, între care filtrajul, distorsiunea, supraîncărcarea canalelor de comunicare cu informații inutile sunt cele mai importante.

Comunicarea managerială orală, presupune următoarele situații: comunicarea față în față cu o persoană are avantajul că este directă și că permite folosirea tuturor mijloacelor verbale și nonverbale de comunicare; comunicarea interpersonală este importantă în situații de evaluare a performanței și motivare, de dare de instrucțiuni, de rezolvare de conflicte, de negociere; comunicarea managerială în grup are funcțiuni caracteristice precum: ajută la identificarea grupului, sprijină procesul de implementare a deciziilor și schimbării; comunicarea în fața unui auditoriu are ca scop formarea unei imagini proprii, a grupului sau a organizației; filtrarea este tendința de a dilua sau a opri un mesaj aflat în curs de transmitere; politica ușilor deschise este posibilitatea oferită angajaților de a comunica direct cu managerul fără a parcurge circuitul ierarhic; zvonul este o convingere neverificată aflată în circulația generală iar jargonul este limbajul specializat folosit de deținătorii unui anumit loc de muncă sau membrii unei anumite organizații.

Comunicarea în scris utilizează mesaje care: trebuie să fie ușor de citit; trebuie să fie corecte; trebuie să fie adecvate direcției de transmitere; trebuie să fie bine gândite.

Înainte de a comunica ceva trebuie să stabilim scopul pentru care vrem să transmitem un mesaj. Trebuie să clarificăm dacă: este oportună transmiterea mesajului; reacția de răspuns este favorabilă; mesajul transmis are șanse să-și atingă scopul. Pasul următor în procesul de scriere este clarificarea și sistematizarea gândurilor în legătură cu materialul pe care am decis că este oportun să-l scriem. Acest proces cuprinde următoarele faze: generarea, sistematizarea și organizarea materialului. Ultimul pas constă în scrierea propriu-zisă a mesajului începând cu redactarea lui și continuând cu editarea și punerea lui în forma adecvată.

Este extrem de important să conștientizăm faptul că a gândi și a scrie sunt două procese diferite. În general, etapa de gândire constituie aproximativ 40 % din timpul necesar întocmirii unui mesaj scris, iar etapa a doua, de scriere propriu-zisă, restul.

Comunicarea în scris ajută oamenii să devină mai sistematici în gândire, studierea atentă a semnificației, pentru a cunoaște nuanțele, este o condiție a calității mesajului.



În comunicarea orală (directă, față în față), oamenii transmit mesaje prin intermediul gesturilor și a posturii corpului. Adesea nu suntem conștienți de gesturile noastre și de efectele pe care le au acestea asupra interlocutorului.

În cadrul comunicării non-verbale putem să analizăm și mediul în care are loc comunicarea. Este foarte important să știm în ce mediu poate avea loc un dialog sau altul. Ambientul contribuie la o bună desfășurare a ședințelor sau întrevederilor de orice fel. Vestimentația și recuzita (mobilierea și modul de organizare a birourilor) au și ele o pondere însemnată în comunicarea non-verbală.

**Profesor Cosmin - Mircea Julian,
Școala Gimnazială „Ștefan Cicio - Pop” Arad**

Bibliografie:

1. Berlingher, V., *Managementul resurselor umane*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2009.
2. Braica, A., *Managementul resurselor umane*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2009.
3. Ionescu, M., *Instrucție și educație*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2005.
4. Maior, C., *Management și cultură instituțională*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2009.
5. Maior, C., *Management educațional*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2011.
6. Milancovici, S., *Relații publice*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2008.
7. Stanciu, Ș., *Managementul resurselor umane*, Editura SNSPA, București, 2001.

Managementul conflictelor

Studierea managementului conflictelor este tot mai abordată în managementul instituțional și al resurselor umane deoarece contribuie la o mai bună cunoaștere a comportamentelor individuale și de grup în cadrul unei organizații și este cauza principală a stresului.

În general, conflictul apare ca formă a interacțiunii umane prin care doi sau mai mulți membri ai unei colectivități intră în dezacord total sau parțial asupra unor probleme. Cu alte cuvinte, conflictul este amestecul intenționat al unui individ sau al unui grup în eforturile de realizare a scopurilor unui alt grup.

Deoarece scopurile celor două părți sunt de cele mai multe ori incompatibile, realizarea scopului de către una din părți face imposibilă realizarea acestuia de către cealaltă parte.

Obiectivele sunt:

- Identificarea stărilor conflictuale în organizație;



- Clarificarea concepțiilor privitoare la conflict;
- Identificarea surselor de conflict;
- Cunoașterea principalelor tipuri de conflict;
- Analiza și întocmirea hărții conflictului;
- Înțelegerea factorilor de stres în gestionarea conflictelor.

Practica organizațională arată că situațiile conflictuale sunt utilizate ca strategii importante de obținere a unui rezultat cât mai bun în detrimentul progresului celorlalți. În consecință, conflictul trebuie privit ca un element al vieții organizaționale, tocmai datorită divergențelor existente între atitudini, scopuri, modalități de acțiune sau față de o situație din procesul de conducere.

Practica managementului de succes impune de la bun început identificarea surselor conflictuale precum și factorii care favorizează orientarea acestora în detrimentul performanțelor manageriale. În ceea ce privește rolul pe care îl au conflictele în viața organizațională, există mai multe puncte de vedere. Pe de o parte, conflictele sunt stări anormale în activitate, având un profund caracter disfuncțional. Pe de altă, conflictele sunt aspecte firești de existență și evoluție a afacerilor, funcțional având un rezultat pozitiv.

De-a lungul timpului practica managerială a dezvoltat două viziuni asupra conflictelor promovate în viziunea veche:

- Conflictul se poate evita;
- Conflictul e cauzat de erori manageriale în proiectarea și conducerea organizației;
- Conflictele dezbină organizația și împiedică obținerea performanței optime;
- Obiectivul managementului este de a elimina conflictul;
- Performanța optimă necesită îndepărtarea conflictului.

În prezent lumea specialiștilor prezintă o viziune nouă asupra conflictelor care pot fi rezumate astfel:

- Conflictul este inevitabil;
- Conflictul este cauzat de structura organizatorică, diferențe în scopuri, în percepții, evaluarea resurselor umane etc...;
- Conflictele contribuie la defăimarea performanței organizațiilor în diferite grade;
- Obiectivul managementului este de a conduce nivelul conflictului spre obținerea performanțelor optime în organizație;
- Performanța optimă necesită reducerea nivelului conflictului.

Concepțiile diferite asupra conflictului sugerează punctele de vedere diferite asupra surselor de conflict. Cauzele care generează stările conflictuale pot fi căutate atât în elemente de ordin psiho-

sociologic, cât și în elementele structurale ce caracterizează organizațiile. Astfel, stările conflictuale pot fi determinate de: nepriceperea unui membru al grupului de a-și îndeplini sarcinile ce i-au fost atribuite, nemulțumirea față de modul de repartizare a sarcinilor, percepții și interpretări greșite, lipsa unei comunicări deschise și oneste, relațiile interpersonale dificile, existența unui climat de neîncredere între oameni, agresivitatea, teama de a lăsa pe alții să se afirme, competiția etc...

Pentru a caracteriza situațiile conflictuale, putem formula patru criterii de bază ca punct de plecare în fixarea unei tipologii a conflictelor: esența conflictelor, subiecții aflați în conflicte, efectele pe care le generează conflictele și formele sub care apar conflictele:

1. Din punct de vedere al esenței lor, se evidențiază conflicte de substanță și cele afective. Primele se manifestă cu o mai mare intensitate atunci când indivizii urmăresc atingerea propriilor scopuri prin intermediul unor grupuri. Conflictele afective se referă la relațiile interpersonale, fiind generate de stări emoționale;

2. O altă clasificare a situațiilor conflictuale poate fi realizată în funcție de subiecții care sunt antrenați în conflict. Astfel, pot exista: conflicte între indivizi ai aceluiași grup, conflicte între indivizi și grupuri, conflicte între organizații;

3. Efectele pe care le generează conflictele pot constitui un alt criteriu de împărțire a conflictelor în conflicte distructive și conflicte benefice. Primele reduc cooperarea și funcționarea optimă a echipei, produc violență și ostilitate, distrug statu-quo-ul fără al înlocui și conduc la reducerea performanțelor generale ale organizației. Conflictele benefice, din păcate greu de identificat în faza incipientă, împiedică stagnarea, provoacă noi probleme și încurajează rezolvarea acestora. Conflictele benefice au ca efect stimularea creșterii eficienței și eficacității managementului, fiind forța de dincolo de creativitate și inovare.

4. În ceea ce privește forma conflictului, putem deosebi conflicte latente și conflicte manifeste (concretizate în conflicte de muncă). Conflictele de muncă rezultă din desfășurarea raporturilor de muncă din unitate, pe de o parte, și angajații acesteia, pe de altă parte și privesc numai interesele cu caracter profesional, social sau economic.

Cadrul legislativ din țara noastră precizează două categorii de conflicte de muncă: conflicte de interese, ce au ca obiect stabilirea condițiilor de muncă cu ocazia negocierii contractelor colective de muncă; conflicte de drepturi, care apar în situațiile de exercitare a drepturilor de muncă.

Analiza evoluției situațiilor conflictuale arată că declanșarea conflictelor presupune acumularea treptată de tensiuni în timp. În acest sens, pot fi puse în evidență mai multe stadii ale situațiilor conflictuale: starea tensională (în care există toate premisele declanșării conflictului), recunoașterea stării conflictuale, accentuarea stării conflictuale (când se acumulează starea tensională fără a se declanșa însă conflictul), declanșarea conflictului și încetarea conflictului.



Într-un fel sau altul cu toții suntem implicați în conflicte. Abordarea ordonată și sistematică a acestora este o necesitate cu atât mai importantă cu cât nevoile și temerile care ne conduc în situațiile conflictuale nu sunt conștientizate de toți cei implicați.

Conflictul poate fi pozitiv sau negativ, în funcție de felul în care privim. Efectele pot fi mai puțin dureroase pentru organizație dacă vom ști să trăim conflictul în mod constructiv. De cele mai multe ori, „manipularea” conflictelor depinde în mare măsură de conștientizarea lor. Acest lucru este posibil prin analiza și întocmirea hărții conflictului.

Rezolvarea conflictelor presupune:

- cooperarea – necesară datorită dependenței care există între diferite grupuri sau indivizi;
- retragerea – arată o preocupare redusă atât pentru rezultate, cât și pentru relațiile cu subordonații;
- aplanarea – se rezumă la încercările managerului de a mulțumi toate părțile implicate în conflict;
- forțarea – este utilizată îndeosebi în cazul în care managerul dorește, cu orice preț, obținerea rezultatelor, fără a avea considerație față de așteptările, nevoile și sentimentele celorlalți;
- compromisul – presupune concesi reciprocă, ambele părți obținând oarecare satisfacție;
- confruntarea – este o abordare a conflictului care ia în considerare atât nevoia de rezultate, cât și relațiile cu subordonații.

Profesor Cosmin - Mircea Julan,
Școala Gimnazială „Ștefan Cicio - Pop” Arad

Bibliografie:

1. Berlingher, V., *Managementul resurselor umane*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2009.
2. Braica, A., *Managementul resurselor umane*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2009.
3. Ionescu, M., *Instrucție și educație*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2005.
4. Maior, C., *Management și cultură instituțională*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2009.
5. Maior, C., *Management educațional*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2011.
6. Milancovici, S., *Relații publice*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2008.
7. Stanciu, Ș., *Managementul resurselor umane*, Editura SNSPA, București, 2001.



Managementul conflictelor în mediul școlar

Într-o lume a interdependențelor, universalitatea conflictelor include și sfera educației. Nu se poate imagina o societate sau o școală care funcționează perfect, fără conflicte. Conflictele sunt o componentă naturală, inseparabilă vieții umane. Cunoașterea, prevenirea și soluționarea pozitivă, pașnică a conflictelor, valorificarea potențialului constructiv al unui conflict devin tot mai mult obiective ale unei tematici însemnate a pregătirii inițiale și continue a cadrelor didactice.

Etimologia: latinescul *conflictus* – a ține împreună cu forța.

În definiția clasică, conflictul reprezintă o *opoziție deschisă, o luptă* între indivizi, grupuri, clase sociale, partide, comunități, state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale etc divergente sau incompatibile, *cu efecte distructive asupra interacțiunii sociale* (Zamfir E., 2004).

Viziunea clasică asupra evoluției și rezolvării conflictului este considerată acum simplistă: reușita/câștigul unei singure părți, de regulă cea mai mare, mai tare, mai puternică, mai bogată etc.

Soluțiile tradiționale la un conflict erau:

- un răspuns agresiv: fizic, verbal, etc, pentru învingerea oponentului;
- apelul la o autoritate (mai înaltă) sau la cineva mai puternic;
- ignorarea situației.

Interdependențele crescânde și interacțiunile multiple sunt caracteristici evidente astăzi în relațiile interumane. Ca atare, echilibrul și funcționalitatea universului socio-uman nu mai pot fi concepute în afara interacțiunii reciproce a părților:

- cel mare depinde de cel mic;
- cel tare depinde de cel slab;
- cel bogat de cele sărac...

Multă vreme și mulți oameni încă astăzi consideră că acestea (conflictele) au o forță negativă și distructivă. Conflictul poate fi abordat și din punctul de vedere al șanselor oferite pentru maturizare și dezvoltare prin educație. Capacitatea de a aborda conflictele în mod constructiv contribuie pe de o parte la sănătatea individuală a elevilor, pe de altă parte, pe termen lung și aplicată la scară planetară are efecte asupra sănătății umane în întregul ei.

Conflictul este atât de prezent și de integrat în viața de zi cu zi, încât am început să ne obișnuim cu prezența lui. Lumea din jurul nostru este modelată și desenată de conflict, de înclăștarea de energii din care ne formăm noi posibilități și noi începuturi. Deși conotația sa este în general negativă, conflictul poate avea și o reputație bună, de inițiator al schimbării. El se bazează pe recunoașterea și aprecierea diferențelor, prin urmare este o sursă de educație, o oportunitate care trebuie studiată deci, și de științele educației pentru a fi fructificată în școală.



Cele mai multe conflicte sunt legate de următoarele surse:

- nevoile fundamentale (care satisfac acele lucruri necesare oamenilor pentru supraviețuire, precum alimentele, apa și aerul);
- valorile diferite (există când oamenii împărtășesc credințe diferite, de exemplu oameni aparținând unor religii diferite pot avea valori diferite);
- percepțiile diferite (apar atunci când oamenii văd sau gândesc diferit un anumit lucru, de exemplu doi oameni se pot certa pentru că nu se pot pune de acord asupra unei culori, de fapt întâmplându-se ca ei să perceapă culoarea diferit);
- interesele diferite (apar când oamenii au preocupări diferite, de exemplu doi adolescenți ar putea să se certe pentru că nu se pot hotărî dacă să meargă la o petrecere sau la film);
- resursele limitate (se referă la cantitatea limitată în care se găsesc diferite lucruri, nu toți oamenii sunt bogați în lume, deoarece banii sunt o resursă limitată);
- nevoile psihologice (sunt când oamenii au stări, precum, se simt capabili, acceptați, importanți și sănătoși, de exemplu cu toții au nevoia de a fi iubiți);

Când analizează și descoperă sursele unui conflict, oamenii își pot forma și dezvolta o metodă de a face față conflictului însuși.

De exemplu:

- Când rădăcina conflictului este reprezentată de valori diferite, ei ar putea să încerce să înțeleagă și să respecte punctele de vedere ale celorlalți asupra situației respective.
- Dacă este vorba de percepțiile diferite pe care le avem asupra lucrurilor, oamenii pot încerca să-și clarifice propriile puncte de vedere și să ofere celorlalți informații corecte, pentru a evita neînțelegerile.
- Când este vorba de interese diferite, oamenii pot încerca să și le facă reciproc cunoscute și să încerce să găsească o soluție care să-i mulțumească pe toți.

Școlii îi revine sarcina de a pregăti viitorul adult, astfel încât să fie pregătit pentru a preîntâmpina conflictele cu care se confruntă și pentru a le evita atunci când este cazul, sau pentru a le rezolva în cel mai bun mod, astfel încât el, dar și cei implicați să nu fie stopați în acest proces de schimbare și de evoluție și, deci, de dezvoltare personală.

Referitor la procesul instructiv - educativ, relațiile interpersonale din clasă generează cele mai multe stări tensionale. Vom enumera aici cele referitoare la relația profesor – elev:

- Cunoașterea empirică a elevilor, a particularităților, a așteptărilor, a experienței sociale anterioare, a puterii de integrare.
- Nerezolvarea unor stări mai vechi, pe fondul cărora se acumulează noi tensiuni.
- Stimularea inegală practică în activitate.



- Supraîncărcarea cu sarcini nediferențiate, corelată cu evaluarea incorectă a celor anterioare.
- Aplicarea rutinieră, șablon, a unor măsuri asemănătoare la toți elevii.
- Evaluarea subiectivă a cunoștințelor și a comportamentului afectiv – atitudinal.
- Acordarea în continuare, unei importanțe prea mari informativului și mai puțin formativului.
- Nevalorificarea preocupărilor elevilor de studiu independent, de afirmarea creativității, de completare prin activități extrașcolare.
- Redusa diversificare a metodelor activ – participative și de implicare efectivă a elevilor în activitatea de predare – învățare.
- Abuzul de muncă frontală care blochează afirmarea unor elevi.
- Redusa utilizare a variatelor forme și rețete de comunicare cu toți elevii.
- Afirmarea subiectivă a exigenței.
- Neacceptarea exprimării unor opinii opuse sau modificate la elevi.
- Recurgerea la autoritate în rezolvarea unor probleme care se ivesc.
- Pasivitatea, sau amânarea rezolvării unor probleme.
- Nestăpânirea unor nemulțumiri cauzate extern, dar prelungite în clasă.
- Neadaptarea la evoluția dezvoltărilor elevilor, la particularitățile de vârstă.
- Neantrenarea elevilor în managementul activității, în organizare, în luarea deciziilor curente, în coordonare, în evaluare, în reglare.
- Nediscutarea cu elevii a consecințelor neparticipării la activități.
- Neutilizarea relațiilor de comunicare în afara lecțiilor, în activități în afara clasei pentru comunicare, cunoaștere, stimulare, rezolvare de probleme.
- Slaba comunicare cu părinții pentru cunoașterea evoluției elevilor și stabilirea unui parteneriat în soluționarea tensiunilor ivite.
- Analize, aprecieri eronate, subiective, conjuncturale ale manifestării elevilor.
- Stil permisiv, sau dimpotrivă autocritic.

Tipuri de conflicte

1. Conflictele între elevi

Utilizarea productivă a conflictului sau rezolvarea creatoare a acestuia reprezintă un demers esențial al managementului procesului de învățământ. Profesorul se confruntă în fiecare zi cu un număr foarte mare de conflicte. El trebuie să fie un pacificator care utilizează, însă, constructiv, conflictul în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite. De aceea el trebuie să afle, în primul rând, cauzele concrete ale conflictului apărut.

Acestea pot fi:



- Atmosfera competitivă. Elevii au fost obișnuiți să lucreze individual pe bază de competiție, lipsindu-le deprinderea de a munci în grup, încrederea în colegi și profesori. Ei nu doresc decât victoria asupra celorlalți și dacă nu o obțin își pierd stima de sine. Competiția apare în toate momentele, chiar în cele în care ea este neproductivă.

- Atmosfera de intoleranță. În clasă se formează cliici iar lipsa sprijinului între colegi duce de multe ori la singurătate și izolare. Apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncrederea și lipsa prieteniei.

- Comunicare slabă. Aceasta reprezintă solul cel mai fertil pentru conflict. Cele mai multe conflicte pot fi atribuite neînțelegerii sau percepției greșite a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și acțiunilor celorlalți. Elevii nu știu să-și exprime în mod pozitiv nevoile și dorințele sau le este frică să facă asta.

- Exprimarea nepotrivită a emoțiilor. Orice conflict are o componentă afectivă. Conflictele se pot accentua atunci când elevii au sentimente deplasate, nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile și sunt lipsiți de autocontrol.

2. Conflicte între profesor și elevi

Pentru a evita apariția acestui tip de conflict, profesorul nu trebuie să-și utilizeze puterea în mod discreționar, cu scopul de a evidenția lipsa de putere a elevilor. Autoritatea profesorului trebuie să se manifeste constructiv prin crearea unui mediu propice învățării, prin menținerea ordinii și prin evidențierea a ceea ce este mai bun din elevi. În schimb, autoritarismul solicită implicit supunere oarbă și conformismul din partea elevilor. Deși pare eficient, autoritarismul rezolvă problemele doar pe termen scurt și doar superficial, întrucât conflictul cu elevii și ostilitatea acestora se vor menține. De aceea, trebuie gândită și realizată exercitarea autorității dar fără a cădea în autoritarism.

Pentru aceasta:

- Stabiliți reguli cu ajutorul clasei;
- Prezentați lista de reguli clasei și explicați rațiunea fiecărei reguli;
- Decideți împreună consecințele pentru încălcarea regulilor;
- Nu faceți nici un rabat de la respectarea regulilor – trebuie să existe și sancțiuni mai puțin grave pentru a putea fi aplicate când există circumstanțe atenuante. Orice rezolvare a conflictelor implică o mai bună comunicare cu elevii. Cu cât comunicarea este mai bună și mai completă, cu atât crearea unui climat de siguranță fizică și psihică va fi mai probabilă iar conflictele vor fi mai ușor de rezolvat.

3. Conflictele între profesori și părinți

Principalele cauze ale acestor conflicte sunt:



- Comunicarea defectuoasă datorită neînțelegerilor sau numărului mic de contacte pe parcursul unui an școlar.

- Conflictul de valori și lupta pentru putere - părinții au prejudecăți bazate pe experiențele lor anterioare sau nu le este clar care este rolul profesorilor în viața copiilor.

Îmbunătățirea relațiilor cu părinții prin diminuarea posibilităților apariției unor conflicte ireconciliabile presupune:

- Informarea periodică, în scris sau verbală a părinților în legătură cu realizarea obiectivelor educaționale, cu reliefaarea progreselor înregistrate de copilul lor.

- Creșterea numărului de contacte în care solicitați părinților sugestii și opinii pe care arătați că le primiți cu plăcere.

- Acomodarea cu ideile diferite ale părinților despre desfășurarea procesului de învățământ și explicarea, pe înțelesul lor, a demersului educațional care a generat diferențele de opinii.

4. Conflictele între profesori

Conflictele dintre profesori pot fi de natură personală sau profesională. În cele ce urmează ne vom ocupa de modul în care cele din urmă pot fi abordate într-un mod constructiv și util pentru organizația școlară. Îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți profesori presupune între altele:

- Îmbunătățirea comunicării, creșterea cooperării și toleranță față de ideile diferite ale altor persoane.

- Oferirea de soluții concrete profesorilor în privința modului în care ați lucrat cu unii elevi dificili din clasele la care predați și dumneavoastră sau la care îi observați pe colegi.

- Când apar aceste probleme în aceste clase, încurajați-i pe ceilalți profesori să se focalizeze asupra problemei și nu asupra elevilor implicați. Foarte delicate sunt conflictele unor profesori cu conducerea școlii în general sau cu directorul școlii în special.

Pentru evitarea și/sau rezolvarea rapidă a unor astfel de conflicte, este bine ca fiecare parte să adopte un comportament proactiv, prin care se caută îmbunătățirea relațiilor interpersonale, dar și a celor organizaționale.

**Prof. înv. primar Diana Rațiu,
Școala Gimnazială „Virgil Iovănaș” Șofronea**

Bibliografie:

1. Cristea, S., *Managementul organizației școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2003
2. Orțan, F., *Management educațional*, Editura Universității din Oradea, Oradea, 2003
3. Zamfir, E., *Conflictul și modalități de soluționare*, Editura Cartea Românească, București, 2004.



Managementul educațional în contextul actual

Managementul educațional poate fi definit ca fiind „știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, potrivit unor finalități acceptate de individ și de societate sau o anumită colectivitate. El cuprinde un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ (în ansamblu sau la nivelul elementelor componente), la standarde de calitate și eficiență cât mai înalte” (Jinga, pag.400).

Necesitatea schimbării vine atât din interiorul cât și exteriorul școlii ca organizație menită să învețe continuu. Este necesar un management schimbat, o nouă formulă de conducere a școlii care include filosofia și practica despre leadership în educație. Viitorul apropiat aduce multiple schimbări în ceea ce privește filozofia și practica managerială la nivelul școlii.

Este cunoscut faptul că descentralizarea presupune o redistribuire a autorității decizionale și a răspunderii publice pentru funcții educaționale specifice, de la nivel central către nivel local. Școala trebuie să-și asume un proces decizional lărgit (calitatea procesului instructiv-educativ și a condițiilor de realizare a acestuia, creșterea gradului de responsabilizare a comunității locale și a școlii, restructurarea echilibrului între autoritate și responsabilitate). De asemenea are loc o răsturnare a piramidei conducerii de la administrativ spre leadership de la managementul interior la o abordare comunitară, colaborativă.

Multiplele cercetări derulate de-a lungul timpului privind școala bună au subliniat că printre factorii care generează și menține această eficiență este leadershipul. Astfel calitatea de lider a directorului este considerată fundamentală pentru ca o școală să fie eficientă. După opinia cercetătorilor români s-a constatat că în prezent ponderea cea mai mare în cadrul organizațiilor o dețin managerii. Organizațiile deci și organizația școlară are nevoie de lideri capabili să se implice mai profund în schimbarea radicală a modului de funcționare a organizațiilor.

Schimbările profunde din societate cât și cele la nivelul organizațiilor școlare va impune managementului educațional conștientizarea necesității de a transpune în practică principii specifice (Olaru, A; 2001): Acceptarea necesității schimbării; Adoptarea unei viziuni cu semnificația identificării și exploatării cât mai bine cu putință a oportunităților; Modificarea percepției resurselor umane ca o strategie de cheltuieli în cea a unei investiții pe termen mediu și lung; Înțelegerea de către lideri a rolului decisiv al parteneriatului social pentru restructurare, prin promovarea unui stil de management participativ.

Îmbunătățirea permanentă a calității este esența oricărui sistem al calității. Descentralizarea sistemului de învățământ preuniversitar reprezintă transferul de autoritate, responsabilitate și resurse

în privința luării deciziilor și a managementului general și financiar către unitățile de învățământ și comunitatea locală.

Descentralizarea în educație presupune: *redistribuirea responsabilităților, a autorității decizionale și a răspunderii publice* pentru funcții educaționale specifice, de la nivel central către nivelul local; *participarea* factorilor non-administrativi, a reprezentanților societății civile, la procesul de luare a deciziilor (părinți, ONG, mediul de afaceri, asociații profesionale, parteneri sociali etc.); *transferul competențelor decizionale* de la nivelurile centrale către cele locale și/sau organizaționale, pentru a apropia decizia de beneficiarii serviciului public de educație.

Descentralizarea nu este un scop în sine. Ea se înscrie în strategia națională de descentralizare și are menirea creării unui sistem de învățământ organizat, administrat și finanțat conform rigorilor europene în ce privește asigurarea calității procesului instructiv-educativ, accesului liber, egal și deplin al tuturor copiilor și tinerilor la actul educațional, adecvarea ofertei educaționale la interesele și nevoile beneficiarilor direcți și indirecti. Eficiența descentralizării trebuie să se regăsească în valoarea adăugată în educație, materializată prin capacitatea de integrare a tinerilor absolvenți în societate pe baza competențelor profesionale dobândite și în funcție de piața forței de muncă la nivel local, național și internațional.

Descentralizarea nu trebuie să producă dezechilibre și distorsiuni în organizarea, conducerea și susținerea de la nivel național a sistemului de învățământ. Acest proces va asigura repartizare clară, echilibrată și bine delimitată a puterii de decizie între organismele și instituțiile reprezentative ale comunităților locale și regionale, pe de o parte și cele de la nivel național. Succesul descentralizării se bazează în principal pe echilibrul între autoritate și responsabilitate pe de o parte, precum și capacitatea resurselor umane și fluxurile de informații, pe de altă parte.

Mecanismele decizionale și de consultare vor implica atât structurile sistemului de educație, cât și partenerii externi sau beneficiarii serviciilor educaționale (părinții, elevii, patronate, sindicate, autorități publice locale, sectorul non-profit, asociațiile profesionale): *Asigurarea transparenței* în luarea deciziilor și în gestionarea fondurilor publice destinate educației; *Asigurarea accesului și a echității în educație* pe de o parte prin alocarea fondurilor pe baza costurilor pe elev, iar pe de altă parte, prin finanțarea programelor orientate către acoperirea nevoilor educaționale diferite ale elevilor, determinate de diversitatea culturală și etnică, creșterea participării, abordările incluzive, discrepanțele socio-economice; *Creșterea relevanței ofertei de servicii educaționale* pentru toate categoriile de copii și elevi, prin asigurarea unei mai bune corelări cu nevoile locale, cu diversele situații și probleme ale comunităților, cu nevoile și interesele individuale ale elevilor, prin oferte educaționale relevante pentru segmentele vulnerabile ale populației – copii și elevi romi, copii și elevi din medii sociale și economice dezavantajate, copii și elevi cu nevoi speciale – urmărindu-se în



mod special creșterea participării; *Stimularea inovației, a responsabilității profesionale și a răspunderii publice* la nivelul cadrelor didactice, al managerilor școlari și al elevilor, prin transferul la nivel de școală a puterii de decizie cu privire la execuția bugetară și politicile de personal, dar și prin creșterea ponderii curriculumului la decizia școlii.

Apropierea deciziilor financiare, administrative, educaționale (curriculare), precum și cele privind resursele umane, de nevoile și interesele beneficiarilor va conduce la o mai bună alocare a resurselor, la stimularea parteneriatului în educație și la diversificarea funcțiilor educaționale ale școlii.

**prof. Mariana Cismașiu,
Grădinița P.P. „Furnicuța” Arad**

Bibliografie selectivă:

1. Dimitriu-Tiron, E., *Dimensiunile educației contemporane*, Editura Institutul European, Iași, 2006.
2. Iosifescu, Ș., coord., *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, Editura Institutul de Științe ale Educației, București, 2001.
3. Jinga, Ioan, *Managementul învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2005.

Medierea conflictelor în mediul școlar

Medierea reprezintă o modalitate alternativă de rezolvare a conflictelor; este o procedură voluntară și confidențială prin care o persoană neutră, imparțială și fără funcție de conducere ajută părțile să rezolve conflictul; este reglementată prin Legea nr. 192/2006.

În ceea ce privește gestionarea situațiilor conflictuale pot fi formulate următoarele obiective:

- identificarea situațiilor conflictuale;
- familiarizarea cu modalitățile de intervenție în situații de criză;
- exemplificarea unor metode (explicația, exercițiul, conversația euristică, jocul de rol, dezbateră, analiza produselor activității, exemplificarea, problematizarea) de prevenire a conflictelor.

Cauzele esențiale ale conflictelor:

- lipsa de comunicare (a lipsei comunicării oneste);
- diseminarea zvonurilor și a informațiilor false;
- managementul autoritar;
- dependența familiei de resurse exterioare acesteia;
- percepțiile și interpretările greșite;



- existența unui climat de neîncredere;
- competiția profesională însăși, care poate genera dezechilibre în relațiile de muncă;
- ambiguitatea responsabilităților.

Reducerea și îndepărtarea stării conflictuale poate fi realizată dacă sunt îndeplinite simultan următoarele condiții:

- părțile fac declarații sincere;
- părțile recunosc că singura cale de rezolvare a conflictului este dialogul;
- părțile fac toate eforturile pentru a identifica mijloacele prin care obiectivele pot să devină proprii pentru amândoi.

Cadrele didactice susțin că medierea este o metodă benefică de soluționare a conflictelor, ei încercând să practice pe cât posibil și pe cât cunosc această metodă în cadrul conflictelor elevilor pe care îi au în educare/formare. Acestea au spus că fiecare conflict dintre elevi îl consideră ca pe un fapt ce poate fi educativ-constructiv, contribuind astfel la procesul educațional. În soluționarea conflictelor dintre elevi, profesorii doresc să dezvolte capacitatea acestora de comunicare, de a înlătura pe cât posibil etichetele puse între elevi de către ei înșiși ori de către profesori, de a diminua cât mai mult judecata pe care și-o fac reciproc, pentru a aduce în atmosfera grupului o stare de echilibru și pace.

Abordarea pozitivă a conflictelor care sunt inerente unui grup social cum e clasa în care elevii își desfășoară activitatea trebuie avută în vedere de către toate cadrele didactice, de la educatori până la profesorii din mediu universitar. Conflictele apar la toate aceste nivele și nevoia de a le soluționa într-un mod profesionist își pune amprenta pe coeziunea grupului/al clasei, și pe integrarea unui elev sau grup de elevi ori dezintegrarea de grup, fapt care are urmări grave asupra vieții elevului respectiv, imediat dar mai ales pe termen mediu și lung.

Abordarea constructivă a conflictului de către pedagog și perceperea conflictului de către elev ca fiind un fapt pozitiv cu elemente constructive aduce multă liniște interioară și împăcare cu sine a acestuia din urmă. Pe lângă beneficiul personal al soluționării prin dialog al unui conflict ivit în școală, există și beneficii colective, coeziunea grupului fiind un câștig major pentru clasa respectivă. Un conflict școlar soluționat prin dialog, prin mediere, făcută de dirigintele-mediator, ori directorul-mediator ar putea fi și un exemplu în respectiva instituție pentru abordarea conflictelor ulterioare.

Deși nu pare, elevii sunt foarte receptivi în ceea ce privește ascultarea punctelor de vedere ale celuilalt elev cu care au intrat în conflict, ascultarea motivelor lor reciproce, ascultarea și sondarea cauzelor care au dus la conflict și găsirea de către ei înșiși a unei soluții pentru ca pe mai departe să fie camarazi și buni colegi, toate acestea sub asistenta și facilitarea unui mediator.

O abordare dialogală a unui conflict dintre doi elevi presupune mult tact și multă răbdare din partea dirigintelui ori pedagogului care administrează aceste tipuri de situații. A învăța elevii să comunice și să își exprime punctele lor de vedere, nevoile lor, și motivele lor în mod reciproc, reprezintă un câștig enorm pentru acei elevi, dar și pentru grup în general. Lipsa de comunicare ori comunicarea defectuoasă părinte-copil, profesor-elev ori elev-elev este principalul motiv al conflictelor școlare. Profesorii au datoria de a deschide elevii spre dialog, spre comunicare, ei fiind atât “informatorii” acestora în ceea ce privește informațiile științifice pe care le oferă, cât și formatorii și educatorii acestora.

Medierea conflictelor școlare ar introduce tinerii elevi într-o nouă cultură de abordare a conflictelor dintre ei din viața de zi cu zi, o abordare pozitivă, constructivă, o cultură a comunicării și a relaționării sincere, o cultură a întrebărilor și a răspunsurilor reciproce care converg spre soluții amiabile și pașnice. Conflictul este o parte firească a vieții de zi cu zi, o realitate a vieții cotidiene, inerentă relațiilor umane. Conflictul poate fi tratat pe căi pozitive sau negative. Abordat printr-o gândire pozitivă, poate avea rezultate creative, poate fi o forță pozitivă pentru creșterea personală și schimbarea socială. Conflictul ajută la sănătatea mentală și individuală, la descoperirea propriilor valori și credințe, putând fi și o sursă de maturizare.

Capacitățile de management ale conflictelor pot fi învățate. Medierea în școală este un concept nou în România, însă multe state europene utilizează cu foarte mare succes medierea în comunitățile școlare. Existența unor conflicte în mediul școlar este o realitate care îi preocupă, din ce în ce mai mult, pe cei implicați în realizarea unei atmosfere care să facă eficient procesul de învățământ. Școala este primul spațiu al medierii, un spațiu de trecere între familie și societate, între sine și celălalt, între propria sa viziune despre lume și viziunea celorlalți. Spațiul „intermediar”, de reflecție al medierii răspunde trebuinței de securitate a copilului. Frecventând școala, copilul trăiește prima mare încercare socială din viața sa, pentru că se desprinde tot mai mult de modelul părinților pentru a se lăsa modelat de școală, instituție cu un important rol formator.

Clasa este un grup social în care elevii, prin intermediul relațiilor interpersonale, comunică între ei, se percep reciproc, se atrag sau se resping. Relațiile de atracție – indiferență - respingere se pot schimba în timp, în funcție de diferite situații create. Alte tipuri de interacțiuni în cadrul clasei, sunt: cooperarea, competiția, conflictul etc. Orice clasă are un diriginte, consilier, educator care organizează și observă modul în care elevii din colectiv desfășoară diverse activități. Tot dirigintele este acela care intervine atunci când apar disfuncționalități în bunul mers al activității școlare. Activitatea de consiliere și management a conflictelor presupune modele noi de activitate din partea profesorilor, cerințe noi de abordare a divergențelor din partea tuturor celor implicați în interrelaționare și modele noi de comportament din partea elevilor.



Există diferențe la nivel individual, există o „goană” a schimbării, există o așa numită criză de timp datorată în mare parte schimbării atât de continue a societății în care trăim și care ne forțează să ținem pasul cu ea. Cu toate acestea, putem să conviețuim și să colaborăm fără a ne răni, a ne jigni, a profita de neatenția sau imposibilitatea oamenilor de lângă noi. Putem să colaborăm, să ajutăm și să fim ajutați de cei lângă care stăm, pentru că ideea de baza a societății este complexitatea unui produs care este rezultatul gândirii mai multor minți și, deci, produsul cu cea mai mare șansă de a fi aproape de ideal și de perfecțiune.

Mediatorul nu poate să îți impună o soluție, cheia soluționării conflictului e chiar la tine!

**Profesor Hanelore-Laura Muntean,
Grădinița P.P. „Furnicuța”, Arad**

Bibliografie:

1. Băban, Adriana, *Consiliere educațională*, Cluj Napoca, 2001;
2. Iucu, Romița B., *Managementul clasei de elevi. Gestionarea situațiilor de criză educațională în clasa de elevi*, Editura Fundației Culturale Dimitrie Bolintineanu, București, 1999;
3. www.mediare-educ.ro
- 4.

Rolul managementului clasei

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 instructive 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 predă 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-algoritmica 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.

a) 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.

b) Dimensiunea psihologică a managementului școlar conferă cadrului didactic rolul de a cunoaște, respecta și dezvolta capacitățile individuale ale elevilor.

c) Dimensiunea socială vizează clasa ca grup social: structura, sintonicitatea și problematica liderilor. Artă a 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.

d) 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.

e) 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 nediagnosticate la timp, pot degenera frecvent în situații de criză educațională.

f) 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.

Prof. înv. primar Laura Balint,
Școala Gimnazială "Mihai Eminescu" Arad



SPRIJIN, SUPTOR ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ ȘI PSIHOLOGICĂ

Copiii lipsiți de îngrijirea părinților plecați în străinătate

Există o problemă destul de delicată, care se ridică: ar fi mai bine să se rămână în România și părinții să nu aibă bani, astfel să nu aibă posibilitatea să-i educe și să-i îngrijească sau e mai bine să plece, eliminându-se problemele financiare, însă să rămână copiii în grija altor persoane sau doar cu un părinte. Lucrurile nu pot fi privite în alb și negru, însă trebuie evidențiate consecințele psihologice care apar ca urmare a absenței numai a unuia din părinți pe o perioadă mai lungă.

Copiii învață să accepte limitele și disciplina pe care părinții o impun. El poate manipula prin dualitatea lui pe părinții care nu sunt uniți. De exemplu, când nu reușește să obțină ceva de la unul din părinți încearcă de la al doilea, și reușește astfel în cele mai multe cazuri, și invers. Lipsa de afectivitate este de cele mai multe ori autocompensată prin cheltuieli nejustificate și prin imaginea afișată, însă banii nu pot compensa lipsa părinților și rolul lor în dezvoltarea copilului și în viața de zi cu zi.

Părinții plecați sunt de mai multe feluri: care sună des, care vin acasă la câteva luni, și-i vizitează sau care trimit numai bani. În această privință autoritățile ar trebui să impună ca plecarea în străinătate să aibă loc după ce s-a lăsat copilul pe mâini bune și s-a luat angajamentul de a se ține un contact permanent cu copiii, cu toate că cele mai moderne mijloace de comunicare, telefonul sau internetul nu țin loc de căldură umană și de un sfat dat de aproape, cu afecțiune părintească.

Din păcate, această datorie se uită când se ajunge în străinătate și dacă la început era în plan rămânerea pentru o perioadă scurtă, aceasta se prelungește, până se ajunge la instalarea unei rupturi puternice între părinți și copii. În concluzie, se recomandă să se evite plecarea ambilor părinți în străinătate și de asemenea, înainte de aceasta, câteva întâlniri de consiliere psihologică care să stabilească reușita dintre părinți după plecare și relația între părintele plecat și copii, pentru a se evita apariția de probleme în familie și la copii. Astfel, se creează la copii sentimentul abandonului și este posibil ca odată ajunși la maturitate să își abandoneze și ei copiii lor ca un fel de protest și ca răzbunare împotriva propriilor părinți. De multe ori copiii rămân în grija unor rude. Minorii ai căror părinți pleacă la muncă peste graniță pot fi expuși exploatării prin muncă sau riscă să fie vânduți unor rețele de traficanți.

Copiii cu părinți plecați în străinătate nu se distrează la fel de bine ca cei cu părinții aflați în țară. Familia reprezintă principala sursă de sprijin pentru copii atunci când se confruntă cu o

problemă, mai ales dacă aceasta este legată de școală. O pondere semnificativă dintre copiii care au părinții plecați declară însă că nu apelează la nimeni când vine vorba de vreo problemă legată de școală. Pentru copiii ai căror părinți sunt plecați la muncă în străinătate, școala reprezintă un factor important de stres. Majoritatea convorbirilor telefonice dintre copii și părinți au ca prim subiect aspecte legate de școală, apoi rudele în grija cărora rămân și modul în care își petrec timpul lor.

Copiii ai căror părinți sunt plecați din țară, cu sau fără contracte de muncă, reprezintă o categorie expusă riscurilor și situațiilor de pericol, care duc în ultimă instanță la încălcarea și nerespectarea drepturilor acestora.

Această problemă a căpătat în ultima vreme conotații naționale, motiv pentru care organizațiile nonguvernamentale active în domeniul protecției copilului fac apel la guvernanți în vederea adoptării de măsuri, deoarece s-a demonstrat prin studii complexe că, minorii rămași singuri acasă sau în grija altor persoane se confruntă cu grave probleme la școală și în societate.

Părinții copiilor fac parte din categorii diverse: oameni aflați sub limita sărăciei, oameni care trăiesc din ajutoare sociale, oameni care își doresc mai mult, care vor să le asigure o bunăstare materială copiilor și posibilități de dezvoltare conforme cu secolul în care trăim.

Privarea de afecțiunea și supravegherea părintească îi fac pe acești copii să devină vulnerabili în plan afectiv – motivațional, riscând să abandoneze școala, începând să absenteze de la școală, devenind indisciplinați, diminuându-și performanțele la învățătură, suferind deviații de comportament, ori fiind atrași de alți tineri să comită fapte care nu corespund normelor aprobate de societate.

Implicarea elevilor ai căror părinți sunt plecați în străinătate într-un program de consiliere și de socializare în vederea ameliorării problemelor de dezvoltare cu care se confruntă, precum și a integrării lor școlare și sociale optime, poate conduce la acceptarea mai ușoară de către aceștia a faptului că părinții lor sunt plecați, prevenindu-se astfel situațiile de eșec școlar, abandon școlar, refugiul în băuturi alcoolice, droguri, implicarea copiilor în activități ilicite ale bandelor de cartier, instalarea și dezvoltarea unor potențiale tulburări psihice.

Prin consilierea psihologică (individuală și de grup) a beneficiarilor se vor obține următoarele beneficii: clarificarea situațiilor de criză, rezolvarea tensiunilor și a conflictelor interne și asistarea copiilor în rezolvarea problemelor emoționale/comportamentale cu care se confruntă, în vederea soluționării lor adecvate. Responsabilitatea acestor activități revine echipei de proiect și psihologului (consultant).

Lipsa intervenției conduce inevitabil la accentuarea problemelor și la actualizarea lor, necesitând intervenția unei echipe interdisciplinare: psiholog, psihiatru, medic, consilier școlar,



polițist etc. În felul acesta pot fi prevenite situațiile în care copiii ar fi abuzați fizic, verbal sau emoțional de către cei care ar trebui să le poarte de grijă.

Prof. înv. primar Adina Laura Palcea,
Școala Gimnazială Sântana, jud. Arad

Dezvoltarea proceselor psihice cognitive la preșcolari

Încă din cele mai vechi timpuri, oamenii au fost foarte sceptici în ceea ce privește partea psihică a vieții umane, refuzând să creadă că s-ar putea studia gândirea unui om, memoria, imaginația, atenția și așa mai departe. Pentru mulți dintre ei, cercetarea a ceva ce nu era palpabil părea de neconceput. Chiar și la apariția psihologiei ca știință spre sfârșitul secolului al XIX-lea oamenii aveau rețineri în ceea ce privește această știință. Însă, în secolul XX, psihologia s-a dezvoltat impetuos, pentru ca astăzi să se acorde o importanță din ce în ce mai mare studiului proceselor psihice cognitive superioare. Gândirea și memoria sunt două dintre cele mai importante astfel de procese, iar dezvoltarea acestora începe încă de la nașterea omului.

Vârsta preșcolară este una în care copilul dobândește priceperile și deprinderile esențiale formării sale ca om. Gândirea este cea care trece prin cele mai multe schimbări în această perioadă, dat fiind că preșcolarul ajunge într-un mediu nou, cel al grădiniței, care îl invită să descopere, să cunoască și să exploreze. Această perioadă este una esențială pentru dezvoltarea gândirii acestuia.

“O gândire profundă, oriunde, clasifică toate lucrurile”, spunea Ralph Waldo Emerson. Această afirmație mă face să constat că printr-o gândire logică, rațională, orice lucru poate fi cunoscut, înțeles și stăpânit. Temelia unei astfel de gândiri se realizează încă de la vârste fragede, aici intervenind rolul unui educator care să sădească bazele gândirii profunde, pentru ca mai târziu în viață, copilul să se poată folosi de toate cunoștințele dobândite cu ajutorul acestui proces psihic atât de important.

Memoria, la fel ca și gândirea, joacă un rol major în viața cotidiană a fiecărui individ. Din primii ani de viață, copiii învață și acumulează o mulțime de informații. Rolul grădiniței este acela de a stimula dezvoltarea memoriei prin cântece, poezii, jocuri și activități cât mai diverse, deoarece la această vârstă memoria verbală este în progres, iar copilul va memora cu ușurință aceste informații concrete. De altfel, “problema principală a dezvoltării memoriei este aceea a organizării ei progresive. Se știe că există două tipuri de memorie: memoria de *recunoaștere*, care acționează numai în prezența unui obiect întâlnit mai înainte și care constă în a-l recunoaște, și memoria de *evocare*, care constă în a evoca obiectul în absența lui, prin intermediul unei amintiri-imagini.” Diverse studii au arătat că memoria de evocare, care apare după formarea imaginii mintale și a

limbajului, este mai eficientă în cazul în care preșcolarii sunt solicitați să descrie sau să explice verbal imaginile care se doresc a fi memorate de către aceștia. Jocul didactic este, poate, cea mai eficientă metodă didactică prin care copilul poate memora și învăța informații cât mai diversificate.

Bazele gândirii și memoriei își au rădăcinile în perioada preșcolară. Viața, așa cum o știm, nu ar fi la fel dacă cele două procese psihice, gândirea și memoria, nu ar avea nivelul de dezvoltare optim pentru necesitățile umane. De aceea, este imperios ca grădinița și educatorii să aibă în vedere că prin antrenarea și dezvoltarea acestor procese la copii, aceștia se formează ca oameni. Toate abilitățile și deprinderile din grădiniță vor putea fi folosite cu succes pe parcursul vieții dacă cele două procese sunt dezvoltate corespunzător la momentul potrivit.

Gândirea, ca proces psihic, a primit multă atenție pe parcursul secolelor, de aceea s-au formulat atâtea definiții care încearcă să explice cel mai bine ce înseamnă aceasta și cum operează ea. Una dintre cele mai edificatoare definiții ar fi că “gândirea este procesul psihic care se desfășoară într-un plan mintal, intern, subiectiv, uzând de judecăți, raționamente, operații cognitive, cu ajutorul cărora realizează o procesare profundă a realității.”

La vârsta preșcolară, curiozitatea nemărginită, însușirea unui vocabular din ce în ce mai bogat, desfășurarea de jocuri complexe, dar, în special, integrarea în mediul grădiniței și participarea la activitățile din cadrul ei reprezintă factorii principali ai dezvoltării gândirii.

Preșcolarul intră în contact cu o lume nouă, cu ajutorul senzațiilor și a percepțiilor, iar în acest fel începe să proceseze realitatea așa cum este ea, și nu doar în funcție de nevoile sale. În acest stadiu apare principiul realității, care îl ghidează în formarea unor imagini despre lumea reală și obiectele care îl înconjoară. Caracteristica principală a gândirii la această vârstă este intuitivitatea. Gândirea se bazează aproape în totalitate pe percepție, însă complexitatea ei se oprește la reprezentarea lucrurilor percepute. Preșcolarul nu poate gândi fără să simtă sau fără să vadă ceea ce trebuie procesat de gândire. “Gândirea intuitivă operează cu reprezentări coordonate relativ. Pe parcursul acestei faze, progrese importante face noțiunea de conservare”, fapt care este demonstrat și de J. Piaget prin numeroase experimente desfășurate. Unul dintre ele consta în umplerea a câtorva pahare de aceeași mărime cu mărgelușe, dintre care unul este păstrat ca punct de referință, iar din celelalte se transferă mărgelile în pahare de diverse mărimi și forme. Acest experiment a ridicat dificultăți în rândul preșcolarilor. Preșcolarul de până la 4-5 ani consideră că mărgelile aflate în pahare sunt inegale, din cauza paharelor de diferite forme în care au fost mutate mărgelile anterior, acestea nemaifiind la același nivel unele cu celelalte. De aici putem constata că noțiunea de conservare nu este dezvoltată în totalitate. Erorile apărute în gândire se datorează reprezentărilor și percepțiilor care prezintă lipsuri la această vârstă. În timp, însă, copiii își însușesc aceste noțiuni, iar



la vârsta de 6 ani pot evalua corect dacă un obiect de la distanță este mai mare sau mai mic în înălțime, dar și ca volum.

Educatoare Ornella Ivasiuc,
Grădinița P.P. Furnicuța Arad
Profesor Jelmira Iagyi,
Grădinița P.P. Furnicuța Arad

Bibliografie:

1. Piaget, J., Inhelder, B., *Psihologia copilului* (tr.), Editura didactică și pedagogică, București, 1968, p. 44
2. Șchiopu, U., Verza, E., *Psihologia vârstelor - Ciclurile vieții*, Ediția a III-a revizuită, Editura didactică și pedagogică, București, 1997, p. 136
3. Zlate, M., Mitrofan, N., Crețu, T., Aniței, M., *Psihologie: manual pentru clasa a X-a*, Editura Aramis Print, București, 2005, p. 41

Integrarea școlară a elevilor cu cerințe educative speciale

Activitatea profesorului la clasă cuprinde nu numai operații de predare și de evaluare, ci presupune și culegerea de informații despre elevi, despre modul cum aceștia înțeleg lecțiile, cum se pregătesc, despre relațiile dintre elevi etc., de unde rezultă posibilitatea profesorului de a identifica mai multe posibilități de intervenție și de luare a deciziilor.

Cadrul didactic este cel care reunește toate resursele materiale și umane, resurse logistice de ordin pedagogic și psihologic și le configurează într-o manieră proprie la nivelul clasei pe care o conduce. Un bun manager al clasei trebuie să fie capabil să realizeze schimbări profunde în cultura, climatul și instrucția tuturor copiilor, indiferent de naționalitate, în direcția fundamentării tuturor demersurilor didactice pe principii democratice, să introducă noi strategii instrucționale care să încurajeze colaborarea, toleranța, sporirea încrederii în forțele proprii și îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevilor, să realizeze și să utilizeze în procesul didactic proiecte ale clasei.

Profesorul coordonează și direcționează ritmul activităților în timpul orei; evită discontinuitățile și încetinirea ritmului de lucru. Sunt promovate activitățile de grup, se captează și se menține atenția grupului pe tot parcursul activităților din timpul unei ore. Predarea lecției într-un mod atractiv, organizarea recapitulărilor, antrenarea elevilor în a căuta informații suplimentare, coordonarea lucrului individual, coordonarea și dozarea temelor pentru acasă, aprecierile permanente sunt deprinderi manageriale ale procesului instructiv.

Managementul problemelor disciplinare se referă la tehnicile necesare rezolvării problemelor de disciplină a clasei și se fundamentează pe credințele despre natura umană. Cercetătorii au demonstrat importanța recompensării comportamentelor pozitive ale elevilor. Atunci când optează pentru un stil de management al clasei, cadrele didactice ar trebui să folosească un stil asertiv de comunicare și de comportament. În plus, ar trebui să conștientizeze în ce măsură își doresc să îi integreze pe copii într-o anumită activitate de învățare, în deplină concordanță cu regulamentele impuse clasei și școlii.

Componentele unui plan de manager al problemelor disciplinare sunt: recompensarea comportamentului responsabil, corectarea comportamentului iresponsabil și inadecvat, ignorarea, controlul consecvent, muștrări verbale ușoare, așezarea preferențială în bănci etc. Cercetările demonstrează că incidența ridicată a problemelor disciplinare în clasă are un impact semnificativ asupra eficienței predării și învățării. Astfel, s-a demonstrat că profesorii care se confruntă cu asemenea probleme nu pot planifica activități educaționale adecvate. De asemenea, aceștia tind să negligeze varietatea metodelor de organizare a conținuturilor, solicită foarte rar elevii în discutarea și evaluarea materialelor învățate. Managementul relațiilor interpersonale se focalizează asupra claselor ca microsistem social. Rolurile și expectațiile cadrului didactic și elevilor construiesc un mediu de învățare. Cu alte cuvinte, cultura școlară a unei instituții educaționale este unică. Cu toate acestea, ea este influențată de cultura comunității în cadrul căreia funcționează, ale cărei obiective educaționale trebuie respectate. Trebuie să existe o legătură strânsă între școală și comunitate, care să fie revizuită și modificată constant în conformitate cu dinamica socială. Datorită diversificării instituțiilor educaționale, elevii și cadrele didactice ar trebui să fie conștienți de folosirea diversității umane în vederea consolidării grupului școlar. Școlile de calitate sunt definite prin eficiența cadrelor didactice și rezultatele elevilor în contextul existenței unor relații interpersonale puternice. În acest sens, relațiile profesor – elev sunt esențiale pentru asigurarea unui climat școlar pozitiv.

Problemele de disciplină școlară pot fi rezolvate fie individual prin întâlniri profesor-elev, fie în grup. Dacă încrederea reciprocă este mai puternică, elevii vor deveni indivizi responsabili mai devreme. În acest fel, atât educatorii cât și elevii devin coparticipanți în procesul de predare-învățare, încercând să obțină rezultate individuale și colective mai bune. Elementele de management ale clasei se constituie cu suficientă claritate și din perspectiva strategiilor și metodelor didactice. Prin strategii didactice se înțelege de obicei ansambluri de forme, metode, mijloace tehnice și principii de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturi, în vederea atingerii obiectivelor sau direcții principale de acțiune, presupunând structuri de metode, tehnici și procedee.

Potrivit literaturii de specialitate se disting trei modele de predare și strategii didactice: modelul spontan, care se referă la strategii tradiționale utilizate de profesori, și constau în selecția

unor cunoștințe, transmiterea acestora într-o formă orală și solicitarea elevului să reproducă aceste cunoștințe; modelul de transmitere prin reproducere este axat mai ales pe îndrumarea elevului de a ajunge la cunoștințe; modelul transformării ce pornește de la principiul că elevul dorește să învețe și se află în căutarea cunoștințelor. Deciziile luate de către profesor în ceea ce privește strategiile de învățare au o anumită constantă bine determinată și se încadrează în stilul de predare al profesorului, dar pot fi schimbate în funcție de situațiile concrete care apar. Măsurile recente privind politicile educaționale din țara noastră au evidențiat o nouă realitate, în care serviciile educaționale sunt adresate tuturor elevilor din cadrul comunității, respectând accesul la educație în mod egal pentru toți copiii.

Această evoluție a venit în sprijinul ideii de educație incluzivă care urmărește eliminarea atitudinilor de discriminare și crearea unei comunități școlare incluzive prin care să se asigure o educație eficientă pentru majoritatea copiilor, inclusiv pentru cei care sunt deja cuprinși în sistemul de învățământ, dar dintr-un motiv sau altul, nu obțin rezultate satisfăcătoare, pentru copii care nu frecventează programul unei școli, dar ar putea să o facă dacă școala ar acționa într-un mod mai flexibil la nevoile lor sau pentru unii copii care au diferite forme de deficiență și necesită forme de sprijin suplimentar în programul de pregătire școlară.

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale presupune acceptarea unor condiții care vin să sprijine participarea și implicarea elevilor cu acest tip de deficiențe în activitățile desfășurate la clasă. Se știe că: elevii cu cerințe educative speciale au dificultăți în efectuarea și coordonarea mișcărilor fizice, unii prezintă întârzieri în dezvoltarea limbajului, nu au capacitatea de a face singuri anumite lucruri, au dificultăți în învățarea mesajelor limbajului corporal și ale expresiilor faciale, fapt care îngreunează interacțiunea atât cu semenii, cât și dezvoltarea relațiilor sociale.

Predarea-învățarea de calitate, cea eficientă pentru cât mai mulți elevi, este benefică și la copiii cu cerințe educative speciale. Există unele aspecte importante, care trebuie avute în vedere, pentru a asigura acestor copii șanse egale de educație școlară:

- descrierile și instrucțiunile verbale să fie cât mai clare și mai ușor de auzit;
- asigurarea unor demonstrații și explicații individuale, sau pe grupuri mici;
- alocarea unui timp suficient pentru rezolvarea sarcinilor de învățare;
- atenția acordată abilităților de ascultare;
- axarea unei părți importante a pregătirii școlare pe deprinderile de autoservire și pe organizarea personală;
- dobândirea unor abilități de dactilografare;
- metode și adaptări speciale - pentru elevii nevăzători.



Elevii reprezintă unul pentru celălalt fie un prieten sau un simplu copil, un coleg de joacă sau un prieten mai special, o cunoștință, un model, un amic sau un coleg de clasă, un semen de încredere sau un vecin etc; în toate aceste situații există câte ceva de învățat unul de la celălalt. Astfel, elevii se cunosc mai bine, procesul de socializare capătă o serie de valențe noi prin înlăturarea unor bariere de relaționare determinate de anumite prejudecăți, stereotipuri sociale sau, uneori, chiar de modele ale diferenței și intoleranței oferite de experiența socială în comunitatea din care fac parte.

Școala pentru toți luptă împotriva acestor forme de discriminare prin promovarea unor modele și forme de interacțiune între elevi bazate pe egalitate deplină între parteneri și unde spiritul de toleranță și acceptarea totală prevalează în fața oricăror alte atitudini sau reacții discriminatorii.

Profesor Cosmin - Mircea Julian,
Școala Gimnazială „Ștefan Cicio-Pop” Arad

Bibliografie:

1. Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura Polirom, Iași, 2006.
2. Iucu, R.B., *Managementul clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași, 2006.
3. Joița, E., *Management școlar*, Editura Gh. C. Alexandru, Craiova, 1995.
4. Neamțu, C., Gherguț, A., *Psihopedagogie specială*, Editura Polirom Iași, 2000.
5. Vărășmaș, T., *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis București, 2001.

Inversarea interacțiunilor sociale.

Risc și delicvență

a) Sedii decizionale și elemente de combinatorică a factorilor de risc

Întâlnită și frecvent analizată din mai multe perspective, conceptul de conduită de risc, se înscrie pe dimensiunea amplă a explicațiilor, teoriilor, paradigmelor și formelor, de la imoralitate la agresivitate, de la pattern-uri psihosociologice la științele penale, fapt ce pune sub spectru interdisciplinarității această fenomenologie extrem de complexă. De regulă, aceste forme se manifestă printr-o atitudine ostilă, care trece din idee/gând la cuvânt, iar apoi în act; forma acestora deviind parcursul dezvoltării ontologice normale pe un parcurs deviant. Manifestări lugubre, fantasmatică, încărcături emoționale de o brutalitate perversă, devianța devine sau tinde să devină un model, atât pentru cei din jur, cât mai ales un reper în comportament pentru persoana în cauză.

Egocentrismul, forța încadrată de o emotivitate imatură, răspunsurile aberante la conjuncturi aleatorii, pun individul în special tânărul, în postura de incapacitate de a discerne și de a se adapta acestor noi solicitări care, de cele mai multe ori, sunt naturale, zilnice, dar eronat interpretate, de unde și această agresivitate manifestată; după cum am amintit nu numai prin cuvânt, cât mai ales prin

faptă. S-ar putea ca riscurile să fie pe măsura conduitei, dar nu trebuie neapărat asociate unei căutări de senzații deoarece, poate fi considerat „concept folosit extensiv de către psihologi în explicarea unei game variate de comportamente (...) sau „devine o modă, iar indivizii care urmăresc o stimulare crescută a simțurilor, sunt considerați eroii timpurilor moderne“ (cit. în Opre, pag 15, 2002).

Există o conexiune între studiile în domeniul cercetării conduitelor de risc, astfel, dependența sau singularitatea acestora ca elemente simple, pot deveni forme combinate prin hibridizare, factorul specific fiind aleator, depinzând de la individ la individ, fiind marcat, deseori, de istoria propriei persoane și de mediul familial de proveniență. Comportamentul se constituie ca traductor veritabil a unor conduite, a unor configurații complexe, interdisciplinaritatea lor cauzală influențând puternic atât istoria personală a individului, cât mai ales educația, atitudinea în societate, sociabilitatea, stabilitatea locului de muncă, responsabilitatea în familia din care face parte sau pe care a întemeiat-o.

Constanta comportamentală deține o caracteristică vastă, pe domenii, incluzând tipologii morale, anamneze psihosociologice, predictorii a conduitelor de risc și mult mai apoi sedimentarea acestora și consistența lor de impact asupra individului. Pertinența acestor caracteristici denotă proveniența și mediul individului, imprimă temporalitatea unui posibil parcurs viitor, schematic și starea psihoemoțională implicată în actele comportamentale, acțiuni generate de un scop, comparativ cu o serie de conduite de risc fără scop, deseori impulsive, brutale, spontane, imprevizibile, grave și frecvent antisociale. Reușita sau eșecul social, nu sunt concentrate doar sub acest context, ci devine amplu, o amploare ce implică latura financiară, familială, poate genera influențe semnificative nebenefice, toate elementele acționând global, total. Nevoia, căutarea sau preferința, s-a constituit într-o conjunctură alimentată precar de elementele contextual micro și macrosociale. „Căutarea de senzații este o trăsătură definită de nevoia unor senzații și experiențe variate, noi și complexe, precum și de dorința de asumare de riscuri fizice și morale, dar din dorința de a obține astfel de experiențe“ (cit. în Zuckerman, 1979 apud Opre, 2002). Același autor, completează în anul 1994 cu următoarele: ”tendința de a-și asuma riscuri fizice, sociale, legale și financiare doar din dorința de a obține astfel de experiențe“ (idem, pag. 16, 2002). Comportamentul acesta de asumare a riscului este corelată căutării de senzații, însă conduitele de risc nu caută neapărat senzația ci uneori un câștig, dominarea altora, teroarea, promovarea unei forme subculturale, bullying-ul, destabilizarea organizațional-managerială, contaminarea cu violențe, o întreținere constantă a unei surse de răutate mascată dar activă conjunctural, hrănită din frustrări și neputințe personale în general volitiv-cognitive.

În aceste condiții, activarea conduitelor agresive rezultă din substructurile și structurile de personalitate alimentate frustrator, etalate ca stil de viață, promovate prin ideatie, limbaj, posturi,

mimică, gesturi, forme agresogene, antimodele, invalORIZARE și frecvență aderare la grupuri ce dețin aceleași puncte comune, același numitor comun agresiv pasiv sau activ. Producerea voită a unor situații confuze, poate deține o strânsă legătură cu senzațiile și căutarea acestora, dar nu neapărat. Agresiunea externalizată poate deveni interiorizată prin autoagresiune, ca o conduită hazardică, aventurieră, factor de risc asupra integrității personale, o conduită ce depinde mult de intelect și respectarea normelor.

b) Frustrări, agresivitate și prestigiu social

Caracteristica pentadică a persoanei este semnificativ influențată de o patologie duală; cu alte cuvinte, aportul ereditar și aportul educațional general cu debut familial precoce, intersectează mediul funcțional al individului. Este dificil de analizat compoziția procentuală a ponderilor pe secvențe de impact asupra individului, rezerva suplimentară a studiilor metaanalitice, privind cu interes mediile combinatorice care evident propun pattern-uri. Când interacțiunile psihosociale depind și de mediul bio-status-urilor individului, perturbările inerente de sistem organic funcțional se alimentează din mental, un mental colectiv de unde individul a plecat cu un bagaj informațional semnificativ, pozitiv sau negativ. Aceste valori se numesc indicatori de statut, unul fragmentar, puzzle psihosocial, carențial, suspectat în reativitatea comportamentală egocentrică, ce variază în jurul câtorva constante primare: de timp (ca parcurs longitudinal), loc (circumstanță), persoane implicate, tip de manifestare, consecințe, predictorii (considerați sau neconsiderați, neanticipați), constant secundare asociate (personalitate, medii educațional-instructive, ambient, dinamica personalității), terțiare (absența modelelor parentale viabile, eșec în parcursul educațional, osificarea emoțională, inversarea socializării, inadaptarea la mediu, precocitatea adicțiilor și a conduitelor sexual precoce și/sau deviante); cu remarcă faptului că, în linii mari aceste elemente sunt dependente sau independente ca variabilitate, în diferite procente de impact; patternul predelictual poate fi rezultatul acestor factori. În linii mari, devianța de la normalitate, strangulează adaptabilitatea încă de la vârste timpurii, o evoluție precară, constantă și deseori greu reversibilă spre acel normal, o predilecție spre infracționalitate juvenilă. Astfel, există posibilitatea ca un individ să răspundă unei conjuncturi sau stimul extern ori intern prin agresivitate respectiv autoagresivitate, răspunzând mult mai rapid și aberant unor ocazii de violență.

Agresivitatea în mediul organizațional școlar poate deține caracteristica luptei subtile pentru un statut neântâlnit în Eul elevului, dar posibil de acaparat prin violență în școală. Astfel, dacă în alte medii elevul nu se poate manifesta ostil, o poate face în școală, cu scop inedit, posibil imitativ, din medii carențiale și de risc delictual, transformarea pe scop centrat remarcându-se rapid prin improvizație și acel răspuns inadecvat solicitărilor reprezentanților moralei (cadre didactice și părinți). Hibridizarea agresivității poate cuprinde formula absenteismului școlar cronicizat (nu



ocazional), distanțarea de normă prin antimodele, alimentarea tulburărilor de comportament constituindu-se în factori de risc ce implică inclusiv destructurarea elementelor de fond ale personalității, formând baze solide ce se pot definitiva în tulburări de personalitate.

Prof. educator Gabriel Mureșan-Chira,
Școala Gimnazială Specială Centru de Resurse și
Documentare privind Educația Incluzivă/ Integrată, Cluj- Napoca

Bibliografie:

1. Buș, Ioan, *Psihologie și infracționalitate. Fundamente teoretice*, Editura ASCR, Cluj- Napoca, 2005
2. Jurcău, Nicolae (coord), *Penitenciarul. Mediu psihosocial distinct.*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj- Napoca, 2008
3. Opre, Adrian, *Noi tendințe în psihologia personalității*, Vol. II, Editura ASCR, Cluj- Napoca, 2002
4. Păunescu, Constantin, *Agresivitatea și condiția umană*, Editura Tehnică, București, 1994
5. Preda, Vasile, *Delicvența juvenilă. O abordare multidisciplinară*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj- Napoca, 1998.



ȘCOALĂ, CULTURĂ ȘI TRADIȚIE

Formarea la clasele primare a interesului pentru lectură

Cartea, comoara fără de preț, este învățătura care te conduce la bine, te face să te bucuri, să râzi sau să plângi. Din păcate, într-o perioadă în care suntem invadați de vizual, internet și televiziune, lectura devine o variantă mai puțin accesibilă de petrecere a timpului liber pentru tinerii din ziua de azi. De aceea, putem constata că ei citesc mai greu, nu le place să citească, nu înțeleg ceea ce citesc, iar dorința de a se informa este mai rapidă. Gustul pentru citit nu vine de la sine ci se formează printr-o îmbinare a factorilor educaționali (școala și familia), o muncă ce se caracterizează prin răbdare, perseverență, continuitate și voință.

Trezirea interesului elevilor pentru lectură în general este unul din obiectivele finale ale activității desfășurate de învățător cu elevii claselor primare. Acesta este punctul de plecare și în același timp cheazășia succesului în activitatea școlară pentru învățător și pentru elevii săi.

În școală, elevii nu trebuie doar să răspundă la întrebări, ci să și învețe să inițieze o conversație, să-și exprime punctele de vedere, să se implice în rezolvarea de probleme, să-și argumenteze ideile și atitudinile, să exerseze convențiile unei comunicări civilizate și să interiorizeze valoarea comunicării.

De aceea, activitățile didactice trebuie să cuprindă o varietate de experiențe de comunicare orală și scrisă.

La intrare în clasa I copilul vine cu un lexic structurat pe modelul familiei, „îmbogățit” uneori cu elemente din limbajul străzii. Intrat în lumea învățării, a școlii, elevului i se impune un nou limbaj specific, limbajul școlar, cu achiziții și termeni corespunzători noii realități și conținuturilor de învățare. În acest sens rolul învățătorului este determinant în activarea și activizarea vocabularului elevilor, acesta provocând folosirea corectă a vocabularului, realizând astfel comunicarea. Nu se poate vorbi de activizarea vocabularului fără îmbogățirea, nuanțarea și precizarea acestuia. Aceasta se declanșează o dată cu preocuparea pentru rostirea și scrierea corectă a fiecărui. În clasa I un rol important îl are conversația problematizată, care menține vie relația dascăl-elev. După studierea textelor din abecedar, analizate și comentate în mod amănunțit se recomandă lecturi potrivite vârstei, pe marginea cărora se poartă discuții. După ce textele au fost parcurse se lansează următoarele cerințe: să formuleze întrebări pe care să le adreseze colegilor; să folosească cuvintele noi și expresiile artistice în contexte variate; să redea prin cuvinte proprii conținutul textelor citite; să recunoască ilustrațiile care înfățișează personaje sau scene din poveștile citite; să le așeze în ordinea desfășurării faptelor.



Începând cu clasa a II-a, o altă formă de îndrumare a lecturii o constituie formarea bibliotecii de clasă, precum și a bibliotecii personale. Prima se compune din cărți aduse de copii și învățător, se stabilește un bibliotecar al clasei și se apoi se trece la împrumutarea cărților.

La clasele a III-a și a IV-a interesul elevilor pentru lectură se amplifică. La studierea unor autori se caută stimularea elevilor să citească și alte opere scrise de aceștia. Se întocmesc cu elevii portofolii pentru fiecare scriitor cunoscut, cuprinzând portretul, date biografice și aspecte esențiale din opera lor, prilej cu care am stârnit curiozitatea și interesul pentru lectură.

Prima condiție a lecturii corecte o constituie cunoașterea tuturor cuvintelor, înțelegerea sensurilor în contextul dat, îndeosebi a cuvintelor necunoscute.

Ghicitorile literare sunt mijloace pasionante ce-i invită pe copii la lectură. Acestea se pot desfășura astfel: se citește un fragment și se cere elevilor să indice opera și autorul, sau să recunoască lectura în care erou principal este Nică, etc.

Foarte apreciat de elevi este și jocul cu versurile: învățătorul recită unu-două versuri dintr-o poezie, iar elevii continuă.

Diafilmele, benzile audio și video cu povești constituie un alt important mijloc de îndrumare a lecturii. Ele prezintă operele literare în imagini vizuale și auditive. După lectură elevii pot face comparații, stabilind asemănări și deosebiri între întâmplările prezentate.

Lecțiile de popularizare a cărților, a unor scriitori, reprezintă, de asemenea, un mijloc de îndrumare a lecturii particulare. O carte pentru copii nou apărută se citește mai întâi de către învățător, apoi se prezintă elevilor. Aceștia își notează titlul și autorul, pentru a o putea procura.

Expozițiile de carte se pot organiza în clasă și cuprind cărți despre o temă anume ce pot fi lecturate de elevi - ex. Din viața plantelor, Trecutul glorios al patriei, Povestiri despre animale.

Șezătorile și medalioanele literare invită din nou elevii la lectură.

Dramatizările făcute cu școlarii după unele texte literare îi stimulează pe elevi să citească mai mult din dramaturgia românească.

Toate aceste modalități de stimulare a interesului pentru lectură contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare.

În afară de citirea independentă a lecturii particulare se poate folosi și citirea în colectiv. Această citire se realizează de către învățător sau elevi care citesc corect și expresiv; are rol de a aprofunda și purta discuții pe marginea lecturii citite.

Lectura necesită nu numai îndrumare, dar și control. Procedeele de efectuare a controlului sunt variate și depind de scopul urmărit imediat: anchetele, controlul fișelor de cititor de la bibliotecă, convorbiri cu elevii, fișe de lectură.



În afară de toate acestea, orice plimbare poate fi un motiv pentru lectură, dar un alt tip de lectură și anume cea a comportamentului, a culorilor, a reacțiilor celorlalți. Chiar și călătoriile prin și în afara localității reprezintă un prilej de a povesti istoricul locurilor, pentru amintiri și impresii.

Pentru învățător este important de știut nu numai ce și cât citesc elevii, ci și cum înțeleg ei să citească o carte. E important ca elevii să înțeleagă ceea ce citesc, să fie în măsură să deosebească ceea ce este bun, util, constructiv și educativ, de ceea ce poate fi dăunător și, în sfârșit, să-și poată formula clar o opinie despre cartea citită. Dascălul are astfel dificila misiune de a-l întoarce pe cititor la carte folosind diverse metode, cât mai active, mai antrenante și mai atractive. Datoria noastră rămâne promovarea unor soluții directe de stimulare a lecturii și, prin acest proiect, încercăm să ne optimizăm demersul educativ prin realizarea unui schimb de idei, de metode, de activități, de materiale didactice în sprijinul dezvoltării sferei motivaționale a elevului.

Prin lectură, elevilor li se va îmbogăți, nuanța și înfrumuseța vocabularul, inventarul stilistic și cel de operații mintale.

Prin lectura se realizează nu numai îmbogățirea vocabularului prin stocare de cuvinte, ci și utilizarea cuvintelor noi în contexte diferite, operarea cu aceste cuvinte, contribuind astfel la formarea și dezvoltare a competențelor de comunicare.

**Profesor învățământ primar Viorica Adina Farcaș,
Școala Primară Avram Iancu, com. Vîrfurile**

Bibliografie:

1. <http://orizontdidactic.net/2012/02/14/educarea-interesului-pentru-lectura/>
2. <http://orizontdidactic.net/2014/02/27/lectura-o-calatorie-in-lumea-cartilor/>
3. Nuță, Silvia, *Metodica predării limbii române în clasele primare*, Editura Aramis, București, 2000, p.233-234.
4. Pamfil, Alina, *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Dacia, Cluj- Napoca, 2000;
5. Șincan, Eugenia, *Îndrumător pentru învățători, părinți și copii*, Editura „Gheorghe Alexandru”, Craiova, 1993, p. 9

Pâinea noastră cea de toate zilele

Pâinea este singurul aliment menționat în “Tatăl Nostru” – cea mai importantă rugăciune din universul creștin, având o deosebită importanță pentru români. Pâinea are un rol unic în folclorul, mitologia și chiar istoria noastră, aceasta fiind simbolul și produsul muncii țaranului român. La români, a fost privită întotdeauna ca un aliment spiritual și ca un dar al cerului.

De aceea, Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad, o școală care promovează cultura

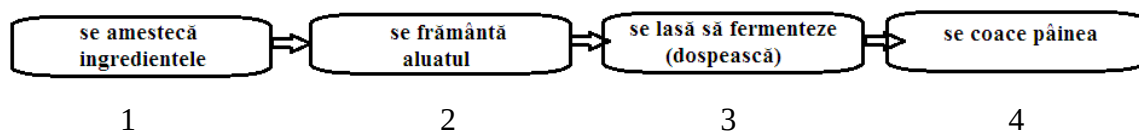
și tradițiile românești, propune pentru anul școlar viitor, pe lângă clasele de liceu, cu specializările: tehnician analize produse alimentare, tehnician în prelucrarea produselor de origine animală și tehnician veterinar, și o clasă învățământ profesional, calificarea: brutar- patiser-preparator produse făinoase, considerând că aceasta este meseria trecutului, prezentului și viitorului.

Aspecte din atelierul de industrie alimentară al Colegiului Tehnologic de Industrie Alimentară:



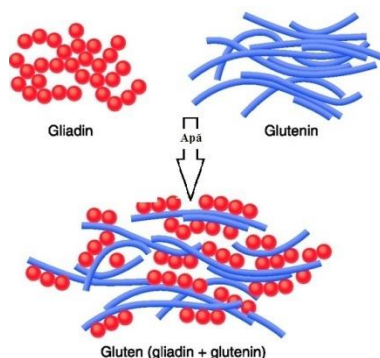
Producerea pâinii poate părea un proces foarte simplu. Pâinea este o combinație a patru ingrediente diferite: făină, apă, drojdie și sare. Însă, este o întreagă știință în cum interacționează acestea și cum variația lor fac să varieze caracteristicile pâinii.

Procesul tehnologic:



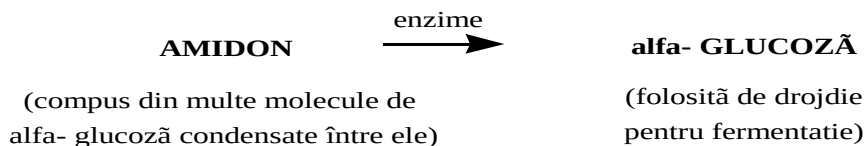
Făina, apa și sarea

Făina conține un nivel ridicat de glutenină și gliadină, două proteine vegetale care provin din cereale, în special grâu, secară, orz. Acestea se găsesc în componența glutenului, alături de alte 10 proteine. Când apa este adăugată, aceste proteine alcătuiesc o rețea formată din legături de hidrogen și legături disulfidice încrucișate. Prin frământare, proteinele gluten se răsfiră, astfel consolidând rețeaua și obținându-se aluatul.

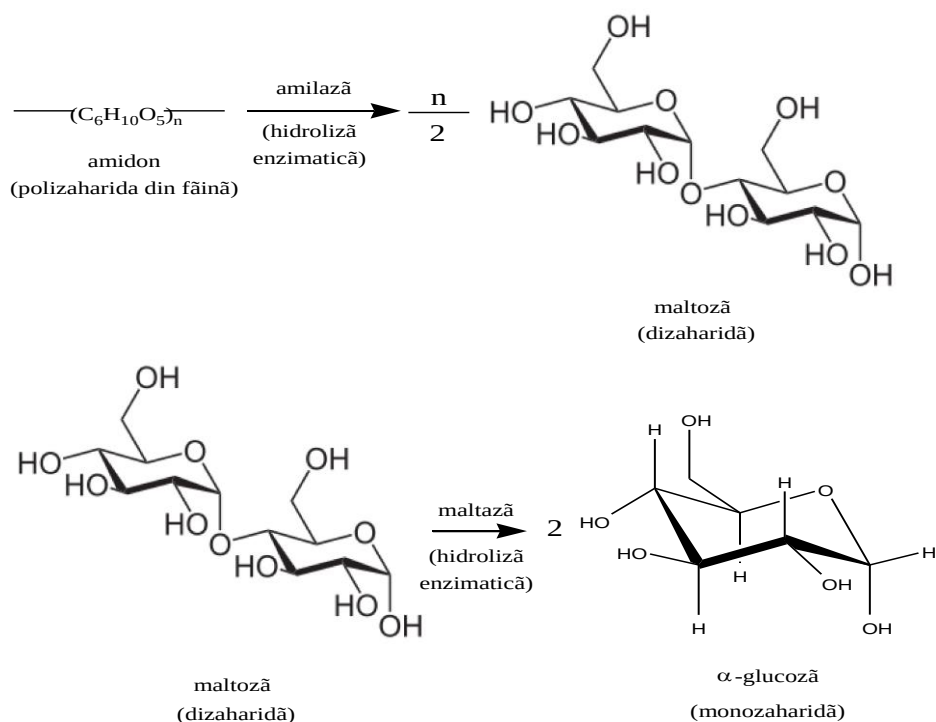


Rolul sării este de a adăuga aromă pâinii, de a încetini procesul de fermentare, de a întări structura glutenului, de a face aluatul mult mai elastic.

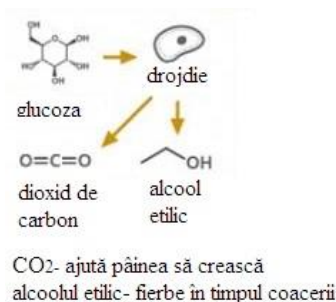
Amidonul și zahărul



Făina conține amidon, lanțuri lungi de molecule de monozaharide (α -glucoză) condensate între ele. Amilaza (o enzimă) transformă amidonul în maltoză, iar maltaza (altă enzimă), în drojdie, transformă maltoza în glucoză. Împreună cu alte zaharuri glucoza poate fi utilizată de drojdie în procesul de fermentație, și este, de asemenea, implicată în procesul de rumenire ajutând la formarea crustei pâinii și generarea aromei.



Drojdia și fermentația



Drojdiile sunt singurele ciuperci unicelulare care ajută la conversia de zaharuri, din amestecul de pâine, în dioxid de carbon. Bulele de dioxid de carbon formate determină pâinea să crească. Frământarea face ca dimensiunea lor să fie uniformă. Aluatul acru conține atât bacterii, cât și drojdii sălbatice. **Acidul lactic**, produs de bacterii, dă, uneori, un gust acru.



Alte ingrediente

Grăsimile - au un rol deosebit de important în dezvoltarea conținutului natural de gluten prin stabilizarea legăturilor proteinelor. Un anumit conținut de grăsimi (uleiuri vegetale, unt sau untură) de aproximativ 3% din volumul aluatului, este ideal pentru procesul creșterii acestuia.

Bicarbonatul de sodiu, NaHCO_3 - în combinație cu umiditatea și aciditatea, produce dioxidul de carbon care ajută la creșterea volumului pâinii.

Acidul ascorbic - contribuie la obținerea unui volum mai bun a produsului finit și are efect ameliorativ. Efectul său maxim este atins la o temperatură de 25-26°C, în cazul unei frământări intense și a adăugării bromatului de potasiu.

Guma xantan - este un aditiv alimentar natural, utilizat, mai ales, în produsele de panificație fără gluten; fiind un foarte bun liant și emulgator îmbunătățește calitățile acestor produse. Guma xantan este sigură pentru sănătate atât timp cât nu se depășește doza zilnică recomandată, maxim 15 g/ zi.

Pâinea rămâne cel mai important aliment din lume. În Germania se produc în prezent aproximativ 1.300 sortimente de panificație, iar în Marea Britanie aproximativ 200, vânzându-se, zilnic, nu mai puțin de 12 milioane pâini.

Profesor Iulia Ghinga,

Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad

Bibliografie:

1. Avram, M., *Chimie organică*, vol. II, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1983
2. Buehler, E., *Enzymes: The Little Molecules That Bake Bread*, <https://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/enzymes-the-little-molecules-that-bake-bread/>
3. <http://www.compoundchem.com/2016/01/13/bread/>

Costumul popular din Nadăș

Costumul popular din localitatea arădeană Nadăș, este specific zonei etnografice a Țării Zărandului, el s-a păstrat din generație în generație cu caracteristicile sale esențiale. Acesta a fost făcut din pânză țesută în război.



Costumul popular masculin este alcătuit din mai multe părți și anume: izmene largi, peste care se pune cârpa cu colți, cămașa care pe piept și la mâneci are nasturi de culoare alternativă roșu și albastru, în picioare se poartă cizme de piele cu tureac sau opinci cu nojițe, pe cap vara colop de paie, iar iarna căciulă neagră de astrahan.

Costumul popular feminin se compune din: poale brodate și crețe, în partea inferioară este prinsă cipca (dantela), prima de culoare închisă (neagră sau albastră), iar în partea superioară este pumnata. Cârpa de culoare roșie, neagră sau verde, este pusă peste poale, iar deasupra un cotuț (batic) creț verde albastru sau roz. Spătoiul, la baza gâtului și la mâini, are prinse forme, pe mâneci cusute turci (bucată de pânză cu motive tradiționale,



opinca, cârligul) de diferite culori roșu, verde, albastru, iar pe piept este o porțiune unde sunt cusuți islogi (paiete) și bumbi (nasturi). Contușul se poartă peste spătoi, este ca un cojoc, la baza brațelor, gât și partea inferioară, are blăniță de culoare neagră, pe toată suprafața exterioară, este acoperit cu islogi (paiete). Pe lângă gât se poartă o zgardă din mărgelile viu colorate, iar pe cap se pune o deosebită podoabă care este specifică localității Nadăș, coronița făcută dintr-o bucată de sârmă împodobită cu oglinzi și flori viu colorate.

În picioare se poartă ghete sau opinci. Cele două modele de costume populare (masculin și feminin tinerești) au fost promovate și peste hotare de dansatorii din Ansamblul folcloric „Cununa Nadășului”.



Costumul popular al femeilor căsătorite sau mai în vârstă este mai simplu, culorile sunt închise. Are aceleași componente ca și costumul fetelor tinere, cu excepția coroniței, care este înlocuită cu cotuț (batic) pe cap.

Informație Lupulesc Maria, ns. 1925, loc. Nadăș, nr. 87

**Profesor Dorin Văsonan,
Școala Gimnazială Taut**



CERCETĂRI, STUDII, REFLECȚII

Baltagul, valențe mitice

Mihail Sadoveanu manifestă încă de la începutul activității lui literare un interes deosebit pentru superstițiile, credințele, datinile și tradițiile mitice ale poporului român, pe care le-a cules direct în timpul pelegrinărilor sale prin satele românești, și le-a folosit cu o deosebită iscusință în schițele, nuvelele și romanele sale. Dar manifestă interes și pentru mitologiile străine extraeuropene, pe care le cunoaște din lecturile sale. Plecând de la aceste premise putem spune fără îndoială „că întreaga lui creație literară mustește de idei, teme și motive mitologice”³. Constantin Ciopraga vorbește despre fascinația tiparelor originare în operele lui Mihail Sadoveanu, omul trăiește o viață dublă, pe lângă una concretă în prezent și alta retrospectivă, „într-un atunci ținând de prototradicii, cuviincios, purificat, hieratic”⁴.

Fascinația tiparelor originare se întinde în țara de dincolo de neguri, în împărăția apelor, în inima pădurii, în puterea spaimelor și visurilor ancestrale de depășire a condiției umane, în spațiul domestic condus de legi implacabile, în imersiunea într-o mitologie care se confundă cu trăsăturile străvechi și permanente ale poporului român.

Printre romanele cu puternice valențe mitologice este și romanul *Baltagul*, al cărui personaj principal este Vitoria Lipan. G. Ibrăileanu susține că autorul nu alege acest nume întâmplător, „nici un creator adevărat nu-și poate gândi opera dacă nu știe numele ființelor pe care le creează, subliniind astfel importanța numelor care vor fi atribuite actorilor într-o creație epică sau dramatică”⁵. Numele de familie Lipan este un vechi nume românesc și exprimă perfect mentalitatea și filosofia de viață a familiei la care se referă, ale cărei legături cu lumea patriarhală în care trăiește sunt profunde, indisolubile și stau sub semnul ordonator al ciclurilor și fenomenelor naturii.

Prenumele eroilor are rolul de a-i individualiza, denotând esența spirituală a acestora. Vitoria, soția neconsolată a lui Nechifor, are un nume de origine latină, apărut în primele secole creștine. Frecvența sa poate fi explicată prin valoarea sa simbolică (înseamnă victorios, învingător, din latinescul *vinco*, *vincere*, iar substantivul corespunzător este *victoria*, *victorie*). Acesta desemna chiar numele zeiței victoriei, *Victoria Augusti*, fiind divinitatea protectoare a împăraților romani.

³ Vulcănescu, Romulus, *Mitologie română*, Editura Academiei Române, București, 1980, p.612.

⁴ Ciopraga, Constantin, *Mihail Sadoveanu. Fascinația tiparelor originare*, Editura Academiei Române, București, 2006, p.253

⁵ Ibrăileanu, G. *Numele proprii în arta comică a lui Caragiale*, Studii literare, Iași, 1986, p. 84.

Analizând implicațiile mitologice în romanul Baltagul, vom observa că s-au emis mai multe ipoteze având ca punct de plecare substanța mitică a romanului, dintre care două ne interesează în mod special, deși sunt contradictorii: una pro-mioritică și alta anti-mioritică.

Conform ipotezei pro-mioritice, susținută de majoritatea exegeților operei lui Mihail Sadoveanu (Perpessicius, Eugen Lovinescu, G. Călinescu, I. Negoțescu, C. Ciopraga), Baltagul reia în proză tema Mioriței prin ciobanul Nechifor Lipan, ucis de tovarășii săi de păstorit pentru a-i prăda turma. Apoi tema căutării de către Vitoria, soția ciobanului ucis (tema măicuței bătrâne care își caută fiul ucis), prin respectarea ritualului funerar al înmormântării creștine pentru Nechifor Lipan, în concordanță cu respectarea ritualului funerar arhaic mitic pe care îl dorea ciobanul din Miorița.

Adepta unei gândiri arhaice care presupune credința în legătura nemijlocită dintre existența umană și cea cosmică, în posibilitatea dialogului cu sufletul celui mort, Vitoria caută să înțeleagă toate acele semne care o pot lămurii cu privire la ce s-a întâmplat cu Nechifor.

Primele semne aducătoare de neliniște sunt visele. Nechifor îi apare în vis, o dată călare cu spatele întors către ea, altă dată călare trecând o apă neagră. Vitoria știe să descifreze semnele naturii, glasul și direcția vântului, înfățișarea brazilor, țipetele păsărilor. Întârzierii lui Nechifor Lipan îi corespunde în planul naturii instalarea iernii. „Vitoria nu măsoară vremea cu calendarul ci cu semnele cerului”⁶, observa G. Călinescu. De îndată ce are certitudinea morții soțului ei, nu mai are liniște până nu află vinovatul și nu îl pedepsește.

În tot ce va întreprinde această femeie se observă dragostea pentru soțul ei, inteligența nativă și spiritul de observație, tăria morală și respectul pentru adevăr. Ea reușește să reconstituie drumul făcut de Nechifor, să-i găsească și să-i pedepsească pe vinovați. Pentru G. Călinescu, Vitoria este un Hamlet feminin „care bănuiește cu metoda, cercetează cu disimulație, pune la cale reprezentațiuni trădătoare și când dovada s-a făcut dă drumul răzbunării”⁷.

Pentru Vitoria Lipan îndatoririle mortuare pentru soțul ei, răpus de cei doi ciobani, sunt comandamente exprese ce nu-i permit să-și afle liniștea până când nu-și află soțul răpus și nu-i dă creștineasca înmormântare, în aceeași măsură în care Antigona înfruntă pe Creon și merge cu bună știință la moarte, dorind să-i dea fratelui urgisit, Polinice, împăcarea mortului. Dacă amintim aici de eroina tragediei grecești, este și pentru a sugera câtă tenacitate morală se dovedește în sufletul Vitoriei Lipan, dar și pentru a remarca diferența dintre cele două caractere. Antigona va muri pentru

⁶ Călinescu, G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București, 1985, p. 253.

⁷ Călinescu, G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București, 1985, p. 254

că așa hotărăsc zeii, pentru a căror poruncă își pune în primejdie viața și tragedia se împlinește, în timp ce Vitoria Lipan luptă pentru dragoste, adevăr și dreptate, dovedind că are un caracter fără nici o slăbiciune, de o voință aproape sălbatică, aproape neomenească. Eroina acceptă moartea ca pe un lucru firesc, considerând-o nu un punct final, așa cum o vede păstorul moldovean din balada Miorița, ci o extensie a vieții într-o altă dimensiune temporală, unde defunctul se va integra și își va găsi liniștea în urma împlinirii ritualului funerar.

Conform celeilalte ipoteze anti-mioritice, susținută de un singur critic Alexandru Paleologu, Baltagul este un roman mitologic care nu are nici o legătură cu Miorița, ci cu mitul egiptean al uciderii lui Osiris și căutarea trupului lui dezmembrat de către zeița Isis (Osiris fiind Nechifor Lipan, Isis Vitoria Lipan). Osiris este zeul pământului, cel care îi învață pe locuitorii Văii Nilului să cultive ogoarele, iar Isis este soția sa și mama lui Horus. Trupul lui Osiris este dezmembrat în paisprezece bucăți de fratele său, Seth, prin vicleșug și răspândit în toată țara Egiptului. Isis găsește fragmentele, reîntregește trupul soțului ei, îl unge cu uleiuri scumpe și îi redă viața prin intermediul unor vrăji. În căutările ei este ajutată de câinele Anubis, devenit simbol al călăuzei divine, care îi conduce pe morți în infern, devorându-i pe cei vinovați după judecata lui Osiris.

Majoritatea exegeților lui Mihail Sadoveanu iau atitudine împotriva acestei ipoteze anti-mioritice, susținând că argumentele aduse de Alexandru Paleologu sunt neverificabile. Îi impută acestuia „tonul apodictic, absolutizant” și faptul că „invocarea de simboluri criptice, oricât de seducătoare ca perspectivă, intră în impas, căci dincolo de coincidențe și similitudini discutabile, pare improbabil ca mitul osirian să fi fost preluat integral, scrupulos, în detalii cu o premeditare programatică. Greu de convins că o echipă completă de personaje mitice ar fi total împrumutată din Egiptul străvechi, și că Baltagul ar fi o carte fundamentală tocmai pentru că în economia ei artistică exemplară mitul lui Isis și Osiris apare exhaustiv”⁸.

Profesor Teodora Anca Jurma ,
Școala Gimnazială „ Patrichie Popescu” Bata

Bibliografie:

1. Călinescu, G., *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București , 1985.
2. Ciopraga, Constantin, *Mihail Sadoveanu. Fascinația tiparelor originale*, Editura Academiei Române, București, 2006.
3. Ibrăileanu, G., *Numele proprii în opera comică a lui Caragiale, Studii Literare*, Iași, 1986.
4. Vulcănescu, Romulus, *Mitologie română*, Editura Academiei Române, București, 1980.

⁸ Vulcănescu, Romulus, *Mitologie română*, Editura Academiei Române , București, 1980, p.613.



Parametrii efortului în lecția de educație fizică

Dinamica efortului are următorii parametrii – volum, intensitate, complexitate. Realizarea unei concordanțe între componentele procesului instructiv educativ și parametrii efortului trebuie să se distingă în optimizarea dezvoltării fizice, pentru formarea priceperilor și/sau deprinderilor motrice cât și dezvoltării calităților motrice.

Nerealizarea concordanței dintre componentele procesului instructiv educativ și parametrii de efort specifici acestora, are drept consecință obținerea limitată sau parțială a efectelor planificate. În cazul optimizării dezvoltării fizice, ca primă componentă a procesului instructiv educativ, parametrii specifici de efort sunt în mare parte ignorați. De cele mai multe ori se amplifică în mod nejustificat parametrul complexitate, prin utilizarea unor exerciții cu structură lungă de opt timpi, care solicită mai mult memoria executanților decât formațiunile musculo-articulare.

Parametrul intensitate, în majoritatea cazurilor, este lăsat la nivel de mișcare activă liberă, solicitând în cel mai bun caz funcția elastică a formațiunilor musculo-articulare și nicidecum funcția contractilă a musculaturii, singura care poate provoca intensificarea metabolismului muscular ce stă la baza efectelor trofice necesare dezvoltării musculaturii corpului.

Parametrul volum, de cele mai multe ori, se află la nivel de subdozarea specifică obținerii efectelor proprii dezvoltării fizice armonioase. Este insuficient să ne încadrăm cu unu sau cu mai mulți parametrii de efort specifici pentru optimizarea dezvoltării fizice. În caz contrar, efectele sunt limitate și se sting repede. În cazul optimizării dezvoltării fizice, grupele musculare trebuie să învingă o rezistență periferică care să depășească pe cea produsă de mișcările active libere în activitatea habituală.

Volumul de efort, rezultat din numărul de repetări al fiecărui exercițiu, trebuie să asigure, în primul rând, o vascularizare suplimentară prin flux de sânge, prin vasele de rezervă și prin creșterea debitului sanguin prin vasele ce irigă musculatura segmentelor corpului. Numai în acest caz volumul de efort ce se diferențiază pe vârste și sexe devine specific pentru optimizarea dezvoltării fizice.

Complexitatea efortului joacă un rol secundar, deoarece mișcările din cadrul exercițiilor trebuie să angreneze musculatura pe structuri funcționale, motiv pentru care este simplu accesibilă categoriilor de vârste ale școlarilor. O altă componentă a procesului instructiv educativ, formarea priceperilor și deprinderilor motrice de bază și proprii diferitelor ramuri de sport, prezintă parametrii de efort specifici.

Parametrii de efort trebuie să fie corelați cu stadiul didactic la care se abordează formarea priceperilor și deprinderilor motrice. Parametrii de efort diferă dacă este vorba de stadiul de învățare, de consolidare, de perfecționare sau cel de generalizare. Astfel, în stadiile învățare-consolidare,



specificul constă din volum mare, rezultat din numărul mare de repetări până la fixarea mecanismului de bază și realizarea stereotipiei dinamice. Complexitatea efortului în acest stadiu de formare a deprinderilor se subordonează algoritmului utilizat, modificându-se în raport cu acumulările facute de elevi, în timp ce intensitatea efortului trebuie să se subordoneze nivelului de dezvoltare al calităților motrice pe care le solicită metodologia formării deprinderii respective. Cu cât nivelul calităților motrice este mai scăzut, cu atât și intensitatea solicitată prin structura algoritmilor va fi mai scăzută și invers. Astfel, înălțimea obstacolelor, greutatea obiectelor, timpurile de execuție, mărimea elanului, se modifică în raport cu nivelul de dezvoltare al calităților motrice.

De regulă, intensitatea în acest stadiu de formare a deprinderilor motrice este redusă. În stadiile de perfecționare, parametrii efortului au alt specific. Volumul se reduce în schimb, complexitatea crește, iar intensitatea se mărește. Prioritatea complexității și a intensității în acest stadiu este determinată de finalitatea acțiunii de formare a deprinderilor motrice.

Dezvoltarea calităților motrice - viteză, îndemânare, rezistență și forță, ca altă componentă de bază a procesului instructiv educativ, prezintă deasemenea, parametrii de efort specifici încadrați în metodologia proprie de dezvoltare a fiecărei calități motrice în parte. Astfel, în cadrul metodologiei dezvoltării vitezei, are prioritate parametrul intensitate, reprezentat în acest caz de: rapiditatea tempoul, spontaneitatea cu care se execută exercițiile deliberat structurate. Volumul efortului, ca și complexitatea, trebuie să faciliteze obținerea rapidității, tempoului și spontaneității maxime.

În practică se comit unele erori față de specificitatea efortului propriu acțiunii de dezvoltare a vitezei. Cel mai frecvent, nu se realizează intensitatea maximă raportată la nivelul standard sau la posibilitățile elevilor.

Cauza este multiplă: distanțe prea mari sau prea mici, complexitatea exercițiilor prea crescută, pauzele de odihnă între repetări prea scurte, volumul de repetări prea mic sau prea mare.

Rezistența, una dintre calitățile motrice cu mare aplicabilitate în socio-motricitatea omului, are, deasemenea, o legătură de dezvoltare care exprimă anumite cerințe față de efort, fără de care nu se poate dezvolta.

Parametrul de efort specific al dezvoltării rezistenței îl constituie volumul. Nu orice volum de efort este propice dezvoltării rezistenței, ci efortul în care frecvența bătăilor inimii o depășește pe cea de repaus cu cel puțin 50% .

Complexitatea efortului este nesemnificativă în metodologia rezistenței.

Intensitatea și volumul de efort trebuie mărite în raport cu acumulările realizate de elevi și au caracter dinamic de la o perioadă la alta.

Dezvoltarea îndemânării este prioritatea parametrului complexitate. Condiția de efort pentru dezvoltarea îndemânării este creșterea continuă a complexității exercițiilor utilizate. Complexitatea



trebuie crescută în mod continuu și diferențiat pe categorii de vârstă, începând cu 6 ani până la 12-16 ani.

Intensitatea și volumul trebuie să fie subordonate obținerii complexității, după care și acestea se măresc până la limita de cerințe, în care se va aplica dezvoltarea îndemânării, respectiv activitățile cu caracter motric. În dezvoltarea forței, specificul parametrilor de efort constă în prioritatea simultană a volumului și intensității.

În lecțiile de educație fizică trebuie să se înceapă cu mai puțin de 40% și să se continue în limitele 80-85%. Creșterea intensității se face pe baza acumulărilor produse de la o etapă la alta, de la un ciclu de lecție la altul. Acumularea se produce pe baza volumului. Este motivul pentru care volumul trebuie corelat cu intensitatea. De multe ori se neglijează această corelare, în sensul că se acționează cu același volum și intensitate pe durate foarte mari, folosirea numai a procedeelor ridicării de greutate cu încărcătura care crește foarte lent și a circuitului, limitând procedeul izometriei. Primele două procedee fac să crească masa musculară, dar nu și gradul de tonicitate al acesteia și capacitatea centrilor nervoși corticali de transmitere a impulsului către masa musculară periferică.

Profesor Daniel Tulea,
Liceul Tehnologic "Vasile Juncu" Miniș

Bibliografie:

1. Cârstea, G., *Teoria și metodică educației fizice și sportului*, Editura AN-DA, București, 2000.

Note privind corespondența dintre litere și sunete în limba română

Programele școlare de gimnaziu includ între conținuturile referitoare la fonetică problema corespondenței dintre sunete și litere (Programa școlară de limba și literatura română – gimnaziu). În manualele școlare, trei situații intră în categoria abaterii de la principiul fonetic al scrierii: diftongarea în vorbire a sunetului „e” la începutul cuvântului, grupurile de sunete (ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi) și „x”. Le vom analiza pe rând, cu precizarea că vom insista asupra celei de-a doua situații, caracterizate prin complexitate.

Primul caz este, în esență, destul de simplu: în unele cazuri, vocala „e” de la începutul cuvântului se rostește „ie”, fapt ce determină o diferență între numărul de sunete și de litere și, implicit, probleme de ortografiere. Desigur, în clasa a V-a, elevii ar trebui să știe cum se ortografiază aceste cuvinte și cum se citesc. Am sesizat totuși că mulți pronunță „este”, „el”, „ei”, probabil, pentru

că au avut dificultăți de scriere a acestor cuvinte și indicația învățătorului a fost să le citească așa cum se scriu până când învață regula. Reluând, în fiecare dintre exemplele anterioare, există o diferență între numărul de litere (semnele scrise) și numărul de sunete (elementele rostite). Astfel, „este” [ieste] conține patru litere și cinci sunete, „el” [iel] = două litere, trei sunete, „ei” [iei] = două litere, trei sunete. Elevii trebuie să facă distincția între cuvintele care intră în această categorie și cele care nu sunt supuse acestui proces: „european”, „etern”, „Eminescu”, „egalare” etc. Modul de rostire are drept consecință transformarea sunetelor în diftong, respectiv în triftong: *el* – conține diftongul „ie”, *este* – diftongul „ie” și *ei* – diftongul „iei”.

Cel de-al doilea caz se caracterizează prin complexitate. Pe de o parte, grupurile au comportament fonetic diferit, în funcție de alcătuirea silabei în care se integrează. Pe de altă parte, există o dificultate în ceea ce privește sesizarea diftongilor și a triftongilor. Precizările manualelor sunt destul de succinte și insuficiente pentru a acoperi toate situațiile. Astfel, în manualul de clasa a V-a, editura Humanitas: „Grupurile de litere pot nota: un singur sunet, care este consoană; două sunete: consoanele *č* (ce, ci), *ğ* (ge, gi), *k'* (che, chi), *g'* (ghe, ghi) și vocalele *e* și *i*.” (LR 2005: 76). Nu se precizează când anume întregim un sunet și când două, nu sunt evidențiate regulile care funcționează în asemenea contexte, nici implicațiile la nivel fonetic, nici nu se spune care este calitatea sunetelor „e” și „i” atunci când nu sunt vocale. Considerăm că fenomenul fonetic merită o analiză mai detaliată, în special, pentru că exercițiile pe care le realizăm la clasă ne pun în fața unor situații greu de judecat. În general, explicațiile profesorilor sunt următoarele: dacă după aceste grupuri urmează vocală în aceeași silabă, „e” și „i” din componența grupurilor nu mai reprezintă vocale, ci sunete ajutătoare. De exemplu: *ceas* [čas] = 4 litere, 3 sunete, *geană* – gea-nă [ğană] = 5 litere, 4 sunete. În schimb, dacă după aceleași grupuri urmează consoană, în aceeași silabă, „e” și „i” sunt vocale: *cifră* [čifră] = 5 litere, 5 sunete, *cer* [čer] = 3 litere, 3 sunete. De fapt, lucrurile sunt mult mai complicate. Există cuvinte în care grupurile amintite se situează la sfârșit, astfel încât nu mai sunt urmate nici de consoană, nici de vocală: *legi*, *nici*, *trunchi*, *mergi*, *junghi*, *ochi*, dar și *veghe*, *lege*, *trece*, *pace*, *strecche*. Comportamentul fonetic al grupurilor analizate este diferit. Să luăm primele exemple: *legi* [leğ] = 4 litere, 3 sunete, *nici* [nič] = 4 litere, 3 sunete, *trunchi* [trunk'] = 7 litere, 4 sunete, *mergi* [merğ] = 5 litere, 4 sunete, *junghi* [jung'] = 6 litere, 4 sunete, *ochi* [ok']. Iată care este situația celorlalte exemple: *veghe* [veg'e] = 5 litere, 4 sunete, *lege* [leğe] = 4 litere, 5 sunete, *trece* [treče] = 5 litere, 5 sunete, *pace* [pače] = 4 litere, 4 sunete, *strecche* [strek'e] = 7 litere, 6 sunete. De aici deducem că „e” și „i” din componența grupurilor sunt vocale dacă în silaba din care fac parte nu există altă vocală. Dacă există altă vocală, situată după grup sau înaintea acestuia, „e” și „i” sunt sunete ajutătoare. Elocvent în acest sens este comportamentul sunetelor analizate în cuvinte care conțin două grupuri: *cinci*, *genunchi*, *chingi*. De pildă, în cuvinte *cinci* și *chingi* primul „i” este

vocală, cel de-al doilea este sunet ajutător. Mecanismul de funcționare este, în esență, următorul: fiecare silabă are o singură vocală (obligatoriu trebuie să conțină un sunet cu asemenea calitate); restul sunetelor au altă valoare fonetică: semivocale, sunete ajutătoare, „i” scurt, consoane; dacă în silaba din care fac parte grupurile *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi* există altă vocală, sunetele „i” și „e” din componența grupurilor sunt ajutătoare (nu se numără ca sunete); dacă nu există în silabă altă vocală, atunci ele trebuie considerate vocale pentru ca silaba să poată funcționa ca silabă.

Alte implicații: În manualul de clasa a V-a se observă că în silabele constituite din *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi* urmate de vocală nu există diftong: *geam* – 4 litere, 3 sunete [găm], *ceas* [čas] = 4 litere, 3 sunete. Și în acest caz, am întâlnit o serie de excepții. Mă refer la situațiile în care „e” și „i” din componența grupurilor sunt sunete accentuate. Este evident că, odată accentuate, acestea devin vocale și, implicit, sunt sunete pline, nu sunete ajutătoare: în *macaragiu, hangiu, cherestegiu* – sunetul „i” este accentuat, prin urmare e vocală; în aceste condiții „u” are calitate fonetică de semivocală și cuvântul conține diftongul „iu”; de aici rezultă că termenii au același număr de sunete și de litere. Dacă sunetul nu cade sub accent, e valabilă regula enunțată mai sus. Dovadă că există cuvinte care conțin patru sunete în aceeași silabă: *chiulangioaică, mahalagioaică* = *chiu-lan-gioai-că*, *ma-ha-la-gioai-că*. Cum în limba română nu există tetraftong, trebuie să considerăm că „i” este sunet ajutător și cuvintele conțin triftongul „oi”.

Cel de-al treilea caz, se caracterizează prin simplitate: este evident că în cuvintele *axă, taxă, examen* litera x notează fie sunetele „cs”, fie sunetele „gz”. Prin urmare, cuvintele au un sunet în plus: *taxă* [tacsă] = 4 litere, 5 sunete; *axă* [acsă] = 3 litere, 4 sunete; *examen* [egzamen] = 6 litere, 7 sunete.

Câteva concluzii

Multe din conținuturile de învățare depășesc nivelul de cunoaștere specific elevilor de gimnaziu. Am expus mai sus câteva situații pe care manualele școlare le trec în revistă în plan teoretic, dar atunci când vine vorba de exerciții complică lucrurile. Profesorul este pus astfel în dilemă: Cum să predea aceste conținuturi? Până la ce nivel trebuie să le explice elevilor? Care este pericolul unor generalizări, mai ales atunci când teoria spune una și exercițiile sunt de altă natură (relevă excepțiile)?

Profesor dr. Cristina Hanț,
Liceul Teoretic „Adam Müller Gutztenbrunn” Arad



Asupra unor numere mirifice - NUMERELE CABTAXI

În articolul de față vom face o scurtă prezentare asupra acestei categorii de numere cu totul deosebite, și anume Numerele Cabtaxi.

În universul larg al matematicii, al n- lea număr Cabtaxi (notat prin Cabtaxi (n)) este definit ca fiind cel mai mic număr întreg pozitiv care poate fi scris ca suma sau diferența a două cuburi perfecte. Astfel de numere există pentru orice n.

Vom începe studiul propriu-zis cu un scurt istoric al acestor numere, și anume vom insista asupra punctului de plecare pentru crearea acestor numere mirifice. Pe data de 31 iulie 1589, regele Henric al III-lea a fost ucis de călugărul Jacques Clément și a fost urmat la tron de către Henric al IV-lea. În 1591, matematicianul francez **François Viète** “unul dintre cei mai influenți oameni ai curții regale” a regelui Henric al IV-lea a, a publicat această frumoasă formulă despre a 18-a sa problemă în cea de-a 4-a carte Zetetica și anume:

$$6^3 = 3^3 + 4^3 + 5^3$$

Modificând unul dintre termeni, putem considera că Viète cunoștea numărul Cabtaxi (2):

$$91 = 3^3 + 4^3 = 6^3 - 5^3$$

În exact același an (1591) Father Pietro Bongo a publicat independent același rezultat în Numerorum Mysteria.

Viète și Euler au lucrat pe soluții parametrice în rezolvarea ecuației raționale:

$$x^3 = y^3 + z^3 + w^3$$

În 1756 Euler a publicat aceeași soluție $x = 6$ găsită de Viète și Bongo, precum și alte câteva soluții. În anul 1920 **H.W. Richmond** a publicat o listă de C (2, i) numere, cu o metodă de rezolvare.

Se pare că Euler a fost primul care a menționat 3 soluții:

$$87^3 - 79^3 = 20^3 + 54^3 = 38^3 + 48^3$$

Însă prima mențiune despre adevăratul număr Cabtaxi (3) se datorează lui **Escott** în 1902:

$$728 = 12^3 - 10^3 = 9^3 - 1^3 = 8^3 + 6^3$$

Răspunzând la problema lui Escott din anul 1904, **Werebrusow** a publicat această formulă:

dacă $m^2 + mn + n^2 = 3a^2bc$, atunci

$$(m+n)c + ab^2)^3 + (-(m+n)b - ac^2)^3 = (-mc + ab^2)^3 + (mb - ac^2)^3 = (-nc + ab^2)^3 + (nb - ac^2)^3$$

Matematicianul Werebrusow a avut nevoie de condiția $a^3 = 1$, însă formula sa este adevărată și fără această condiție.



Se poate remarca faptul că numărul Cabtaxi (3) poate fi găsit aplicând (m, n, a, b, c)
 $= (0, 3, 1, 3, 1)$.

Numărul Cabtaxi (3) a fost descoperit cu 311 ani mai târziu decât numărul Cabtaxi (2).

În ceea ce urmează vom prezenta primele 10 numere Cabtax cunoscute, și anume:

$$\text{Cabtaxi (1)} = 1 = 1^3 \pm 0^3$$

$$\begin{aligned}\text{Cabtaxi (2)} &= 91 = 3^3 + 4^3 \\ &= 6^3 - 5^3\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\text{Cabtaxi (3)} &= 728 = 6^3 + 8^3 \\ &= 9^3 - 1^3 \\ &= 12^3 - 10^3\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\text{Cabtaxi (4)} &= 2741256 = 108^3 + 114^3 \\ &= 140^3 - 14^3 \\ &= 168^3 - 126^3 \\ &= 207^3 - 183^3\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\text{Cabtaxi (5)} &= 6017193 = 166^3 + 113^3 \\ &= 180^3 + 57^3 \\ &= 185^3 - 68^3 \\ &= 209^3 - 146^3 \\ &= 246^3 - 207^3\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\text{Cabtaxi (6)} &= 1412774811 = 963^3 + 804^3 \\ &= 1134^3 - 357^3 \\ &= 1155^3 - 504^3 \\ &= 1246^3 - 805^3 \\ &= 2115^3 - 2004^3 \\ &= 4746^3 - 4725^3\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\text{Cabtaxi (7)} &= 11302198488 = 1926^3 + 1608^3 \\ &= 1939^3 + 1589^3 \\ &= 2268^3 - 714^3 \\ &= 2310^3 - 1008^3 \\ &= 2492^3 - 1610^3\end{aligned}$$



$$= 4230^3 - 4008^3$$

$$= 9492^3 - 9450^3$$

$$\text{Cabtaxi (8)} = 137513849003496 = 22944^3 + 50058^3$$

$$= 36547^3 + 44597^3$$

$$= 36984^3 + 44298^3$$

$$= 52164^3 - 16422^3$$

$$= 53130^3 - 23184^3$$

$$= 97290^3 - 92184^3$$

$$= 218316^3 - 217350^3$$

$$\text{Cabtaxi (9)} = 424910390480793000 = 645210^3 + 538680^3$$

$$= 649565^3 + 532315^3$$

$$= 752409^3 - 101409^3$$

$$= 759780^3 - 239190^3$$

$$= 773850^3 - 337680^3$$

$$= 834820^3 - 539350^3$$

$$= 1417050^3 - 1342680^3$$

$$= 3179820^3 - 3165750^3$$

$$= 5960010^3 - 5956020^3$$

$$\text{Cabtaxi (10)} = 933528527886302221000 = 77480130^3 - 77428260^3$$

$$= 41337660^3 - 41154750^3$$

$$= 18421650^3 - 17454840^3$$

$$= 10852660^3 - 7011550^3$$

$$= 10060050^3 - 4389840^3$$

$$= 9877140^3 - 3109470^3$$

$$= 9781317^3 - 1318317^3$$

$$= 9773330^3 - 84560^3$$

$$= 8444345^3 + 6920095^3$$

$$= 8387730^3 + 7002840^3$$



Există o mulțime de nume mari de matematicieni cărora li se datorează crearea acestor numere, după cum urmează: **Francois Viète** și **Pietro Bongo** au descoperit cazul particular Cabtaxi (2) în anul 1591, în 1902 matematicianul American **E. B. Esoott** a descoperit numărul Cabtaxi (3), în 1992 matematicianul american **Randall L. Rathbun** a descoperit cazurile particulare ale numărului Cabtaxi (n) pentru $n = 4, 5, 6, 7$. Cazul particular $n = 8$ a fost abordat de către americanul **Daniel J. Bernstein** în 1998, iar în 2005 au fost descoperite două rezultate deosebite pentru numărul Cabtaxi (9), care se datorează a două mari personalități, și anume: sovieticul **Jaroslav Wroblevski**, care pe data de 24 ianuarie 2005 a descoperit limita superioară pentru numărul Cabtaxi (9) și americanul **Duncan Moore**, care pe data de 31 ianuarie 2005 a găsit valoarea adevărată a lui Cabtaxi (9).

Valoarea Cabtaxi (10) a fost descoperită în 2006 de către **Christian Boyer** și confirmat ulterior de către **Uwe Hollerbach**.

Cercetarea lui Duncan Moore a arătat că valoarea Cabtaxi (10) $> 4,6 \cdot 10^{17}$.

Au fost demonstrate de asemenea următoarele relații de recurență între diferitele numere Cabtaxi, după cum urmează:

$$\text{Cabtaxi} (7) = 2^3 \cdot \text{Cabtaxi} (6)$$

$$\text{Cabtaxi} (8) = 23^3 \cdot \text{Cabtaxi} (7)$$

$$\text{Cabtaxi} (9) = (5 \cdot 67)^3 \cdot \text{Cabtaxi} (7)$$

În încheierea prezentului articol vom discuta despre numerele Cabtaxi generalizate.

Deși nu sunt specificate ca fiind așa-numitele numere Cabtaxi generalizate, ele au aceeași formă ca și numerele Taxicab generalizate. Pentru numerele Cabtaxi care au puterea a 4-a se cunosc doar două soluții:

$$\text{Cabtaxi} (4, 2) = 300783360 = 133^4 - 59^4 = 158^4 - 134^4$$

$$\begin{aligned} \text{Cabtaxi} (4, 3) &= 4860992489864937000960 = 264047^4 - 1169^4 \\ &= 265076^4 - 93436^4 = 335084^4 - 296668^4. \end{aligned}$$

Profesor Ștefan Nicoară,

Școala Gimnazială „Aurel Sebeșan” Felnac

Bibliografie:

1. Boyer, C. (2008), *New Upper Bounds for Taxicab and Cabtaxi Numbers*. Journal of Integer Sequences. Volume 11, Issue 1. Article 08.1.6.
2. Hardy, G. H. and Wright, E. M., *An introduction to the theory of numbers*, 5th edition, Clarendon Press, Oxford, 1979, Theorem 412.

3. Wilson, D. W., (1999), *The Fifth Taxicab Number is 48988659276962496*. Journal of Integer Sequences. Volume 2, Article 99.1.9.

Conceptul de didactică

Conceptul de “didactică” își are originea etimologică în termenii grecești “didaskein” (a învăța), “didaktikos” (instrucție, instruire), “didasko” (învățare, învățământ), “didactike” (arta învățării). Acești termeni sugerează faptul că sfera de cuprindere extrem de extinsă a didacticii, coincidea cu problematica procesului de predare-învățare, a educației, a învățământului, a formării omului.

Cristalizarea unei teorii a procesului de învățământ a reprezentat un proces complex și gradat: de la organizarea și conducerea procesului de învățământ pe baza elementelor mistice și a speculațiilor, s-a ajuns la concepția lui Comenius, care considera că este vorba de artă și de spontaneitate, apoi la ideea de observație sistematică, de explicație științifică.

Aportul lui Comenius la constituirea didacticii este deosebit, chiar fără precedent, contribuțiile sale la fundamentarea teoriei și practicii instruirii fiind absolut remarcabile. Ele sunt legate nu atât de sectorul administrativ, cât de problematica de interes major pentru cadrele didactice (obiective, principii, conținut, metode și forme de organizare a activității instructiv-educative), din dorința de a oferi profesorului orientarea pedagogică necesară, precum și instrumente de lucru operante. A rezultat o operă cu mare valoare intrinsecă pentru teoria și practica instruirii, stabilă și generatoare a unei autentice revoluții în învățământ, operă care nu a fost egalată de alți pedagogi. De aceea, secolul XVII a mai fost numit “secolul didacticii”, iar Comenius a fost supranumit “Galilei al educației”.

Viziunea sa asupra didacticii, stă la baza modalității de organizare a procesului de învățământ desfășurat în limba maternă, pe clase și lecții, cu programe școlare și manuale, cu elevi de aceeași vârstă, cu personal calificat, într-un an școlar, cu perioade de activitate și de odihnă/vacanțe, cu o anumită organizare a zilei de lucru/cu un anumit orar etc.

Teoria pedagogului german J.F. Herbart, a determinat apariția unui curent herbartian în pedagogie, principalele reproșuri aduse lui Herbart și adepților săi sunt: intelectualismul exagerat, formalismul în lecție, înăbușirea individualității elevului, “ruperea” procesului instructiv-educativ de necesitățile naturale și sociale ale individului, reducerea scopului general al educației la un aspect al formației morale a omului – caracterul.

Începând cu Herbart, didactica se constituie într-o teorie cu un domeniu bine delimitat, fapt pentru care unii îl consideră pe Herbart părintele didacticii. Curentul herbartian s-a extins în

numeroase țări, în țara noastră pătrunzând la sfârșitul secolului al XIX-lea, pentru ca la începutul secolului XX să devină o doctrină pedagogică oficială; dintre susținătorii și promotorii acestei teorii la noi, îi amintim pe pedagogii: I. Popescu, V.Gh. Borgovan, G.G. Antonescu. *Tendințe și orientări în didactica actuală*

Aplicarea în sistemul școlilor noi a didacticii moderne, care este o didactică psihologică și activă, a realizat trecerea de la didactica preponderent normativă la didactica explicativă și normativă, generând un salt necesar în dezvoltarea sa. În prezent, în evoluția didacticii se manifestă trei tendințe majore, între care există o convergență, un consens (și nu divergență), în sensul că fiecare din ele își aduce contribuția la modernizarea continuă a didacticii:

Tendința de a păstra unele achiziții din didactica tradițională, cu reconsiderarea întregului ei sistem de idei cu privire la natura, conținutul, procesul, formele, metodele de învățământ, din perspectiva cuceririlor științelor educației, a științei și tehnicii contemporane (este tendința de valorificare continuă a ceea ce a achiziționat didactica în ultimul timp).

Tendința de a adăuga la didactica clasică, prin prelucrare, rezultatele științifice care sprijină modernizarea învățământului și asigură pregătirea calitativ superioară a cadrelor didactice (este tendința de îmbogățire continuă a arsenalului didactic).

Tendința de a acorda atenție egală celor două aspecte ale procesului didactic: informativ și formativ (este tendința de a transfera greutatea specifică de la educator la educat).

Evocând conflictul între două mari curente - “pedagogia existenței” și “pedagogia esenței”, profesorul polonez Bogdan Suchodolski, vede în educația îndreptată spre viitor “o cale permițând să se evite orizontul de alegeri rele și de compromis al pedagogiei burgheze”. În tangență cu ambele concepții, dar fără a se identifica cu vreuna, pedagogia prospectivă îi apare ca un mod de “rezolvare a antinomiei gândirii pedagogice moderne”

Referitor la instrucția și educația care se vor realiza în viitor și, implicit, la acțiunea de prospectare, se pun diverse probleme, dintre care voi aminti două.

Prima dintre ele este adaptarea instrucției și educației la ritmul rapid de dezvoltare a societății, stare de fapt în legătură cu care, Gaston Berger afirmă că s-au schimbat raporturile dintre ieri-azi-mâine. Azi nu mai apare determinat atât de ieri, cât de mâine. “Viitorul nu trebuie așteptat, ci construit și, în consecință, și în primul rând, inventat”

A doua problemă este aceea posibilităților de care poate dispune omul pentru această adaptare. Genetica modernă, afirmă Ștefan Milcu, deschide speranțe în această privință, arătând că omul dispune de potențialități care n-au fost încă suficient folosite. De altfel, și sociologia demonstrează că asemenea posibilități pot fi și sunt puse în evidență de societatea modernă.



O achiziție esențială a didacticii actuale este postularea faptului că simpla instruire (transmiterea/depozitarea de date) nu mai poate constitui ideal sau obiectiv educațional exhaustiv. Implantarea rigidă și fixă a cunoștințelor în spațiul mintal al unor indivizi poate fi dăunătoare, debarasarea de aceste date poate fi o premisă a generării elasticității necesare adaptării la noi condiții.

Astfel didactica reprezintă azi o ramură fundamentală a științelor educației, care studiază și asigură bazele științifice ale analizei, proiectării, desfășurării și evaluării predării și învățării ca proces de instruire și educare în școli, în alte instituții și prin autoinstruire.

**Profesor Crina Valentina Dima,
Liceul cu Program Sportiv Arad**

Bibliografie:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*. Editura Litera Internațional, Chișinău, București, 2000
2. Cucoș, C., *Pedagogie*, ediția a 2-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2002
3. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, ediția I, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995

Didactica redactării

Redactarea înseamnă construirea cunoașterii despre realitate, sau construirea realității. Scriind, construim idei, gânduri, înțelesuri, punem în cuvinte percepția noastră despre lume.

Țintele lecțiilor de redactare sunt: familiarizarea cu tiparele textuale, exersarea comunicării scrise, formarea unei atitudini pozitive față de scris și față de partenerii de comunicare, dobândirea capacității de a transfera în contexte noi de învățare achizițiile din domeniul redactării.

Pentru dezvoltarea competenței de comunicare scrisă, pot fi folosite *cinci paradigme* distincte: abordarea imitativă, modelatoare, abordarea creativă, liniară, cognitivă și socială.

Tipuri de texte – secvențe prototipice, conform teoriei lui Jean-Michel Adam (2001): secvența narativă, descriptivă, argumentativă, explicativă, dialogată.

Clasificarea textelor în funcție de scopul redactării: informativ, instructiv, persuasiv și descriptiv.

Tehnici utilizate în predarea unor conținuturi diverse: cuvintele valize, margareta lexicală, binomul imaginativ, tunelul imaginilor, sinestezii, vorbirea în dodii, istorii începute și antitextul.

Exemple de metode/tehnici de redactare a compunerilor: metoda pălăriilor gânditoare (Thinking hats – Edward de Bono), metoda Ciorchinele, metoda 6/3/5 (6 membri/3 soluții/5 minute).

Redactarea unui text conform unor cerințe date sunt *rezumatul, caracterizarea de personaj, textul descriptiv, textul narativ, textul de tip argumentativ*.

Redactarea oricărui text propriu presupune respectarea obligatorie a unor convenții implicite (care nu apar în formularea cerinței subiectului):

a. *convenții privind caligrafia*

b. *convenții privind așezarea textului în pagină*

c. *convenții privind exprimarea corectă* (instrument normativ DOOM 2)

a. *Convenții privind caligrafia:*

- păstrarea distanței de un spațiu între cuvinte;
- scrierea legată a literelor, ușor aplecate spre dreapta (circa 15°);
- menținerea unei distanțe egale între literele aceluiași cuvânt;
- punerea semnelor diacritice;
- păstrarea formei-standard a literelor și a dimensiunilor optime, pentru obținerea unui scris lizibil

etc.

b. *Convenții privind așezarea textului în pagină*

- titlul compunerii trebuie marcat prin subliniere (după titlu nu apare niciodată punctul);
- începutul lucrării trebuie scris cu alineat (marginea din stânga – 2-2,5 cm + alineat – circa 2 cm);
- fiecare idee principală/esențială trebuie marcată prin alineatul corespunzător;
- sfârșitul fiecărui enunț va fi marcat prin semnul de punctuație impus de context (de obicei prin punct, întrucât majoritatea construcțiilor sunt enunțiative);

- scrierea până la marginea din dreapta a lucrării, cu despărțirea cuvintelor în silabe, acolo unde situația o impune (dacă rândul nu este scris până la capăt, se presupune că nu știi să așezi textul în pagină sau că nu știi să despați cuvintele în silabe);

- se lasă necompletat numai rândul care conține finalul unui enunț și se trece la paragraful următor prin alineat.

c. *Convenții privind exprimarea corectă*

- eliminarea formulărilor pleonastice și tautologice, a cacofoniei, ca și a repetițiilor care nu sunt strict necesare clarificării unei idei (acolo unde nu este posibilă eliminarea repetiției, se va face substituirea unor termeni prin sinonime);

- evitarea clișeelelor verbale și a locurilor comune în exprimare;

- folosirea adecvată a termenilor, cu sensul lor propriu (pot apărea și termeni cu sens figurat, de exemplu, în redactarea unei descrieri);

- evitarea abuzului de neologisme, interdicția de folosire a regionalismelor, a arhaismelor, a termenilor și a construcțiilor populare sau de argou etc.;

- folosirea cu măsură a adjectivelor (mai ales în postura dublului și a triplului epitet), ca și a superlativelor;

- în general, relatarea se face la persoana a III- a, pe un ton neutru, lipsit de efuziunii lirico-afective; în anumite situații, folosirea formelor pronominale, adjectivale și verbale de persoana I și a II- a este însă impusă de chiar cerințele subiectului dat (într-o descriere marcat subiectivă, într-o narațiune cu personaj-narator, în exprimarea propriilor opinii etc.);
- evitarea construcțiilor echivoce, pleonastice și a ambiguităților.

Rezumatul este o compunere care se bazează pe reducerea/restrângerea textului dat la elementele sale esențiale, fără utilizarea citatului sau a unor aprecieri care vizează analiza/comentarea textului inițial.

Caracterizarea unui personaj reprezintă structura-tip a unei compuneri cu tema *caracterizarea personajului* are două variante de realizare, în funcție de accentul pus pe una sau alta dintre componentele relației portret fizic și/sau moral – modalități/procedee de caracterizare.

În *redactarea unui text descriptiv*, trebuie avută în vedere o analiză sumară a temei date, pentru stabilirea unui plan al compunerii. Ținând cont de faptul că o descriere este centrată pe o prezentare cu detalii expresive a “cum arată cineva sau ceva”.

În *redactarea unui text narativ*, trebuie să analizezi sumar tema dată, pentru stabilirea unui plan general al compunerii.

Redactarea unui text de tip argumentativ, fie propriu-zis (exprimarea propriei opinii despre ...), fie demonstrativ (motivarea apartenenței unui text la un gen literar/la o specie literară ...), are o structură specifică, similară structurii *introducere-cuprins-încheiere*, numai că se numește altfel, din cauza faptului că se operează cu alte concepte, deci cu alte înțelesuri.

Profesor Adina Morfi Pîrvu,
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Arad

Bibliografie generală:

1. Dumitrache, M. și Iosif, C., *Exersează compunerile pentru nota 10!*, Editura Delfin, București, 2016.
2. Mărcușanu, I., Mărcușanu, D. și Neculai, C., *Limba română. Ghid metodic*, Editura Carminis, Pitești, 2008.
3. Pavelescu, M., *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Corint, București, 2010.
4. Roman, A. și Balaș, E., *Proiectarea situațiilor de învățare școlară*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2014.
5. Sâmișăian, F., *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București, 2014.
6. Șchiopu, C., *Metodica predării literaturii române*, Editura Carminis, Pitești, 2009.

Ipostaze ale umanității în epoca marilor clasici

Perioada marilor clasici este considerată cea mai fertilă din întreaga literatură română, încă neegalată prin valoare și profunzime. Un aspect relevant al acestei perioade îl constituie multitudinea de fațete ale umanității reflectate de scriitori în opere lor reprezentative.

Ipostaza cea mai cunoscută este cea a **omului de geniu**, care îmbracă diferite aspecte. **Scriitorul**, creatorul operei de artă apare în opera dramatică eminesciană, ca un motiv fundamental. Pasiunea pentru teatru a lui Eminescu este una certă, așa cum arată toți criticii literari care au abordat acest domeniu al activității sale. În ciuda faptului că autorul nu a fost reținut de posteritate prin activitatea sa dramatică, considerăm că trebuie să acordăm importanță cuvenită acestui domeniu, cu atât mai mult cu cât Eminescu însuși considera teatrul ca fiind un domeniu căruia îi va acorda o foarte mare atenție:

*„Purtând pe frunte-mi raza a națiunii mele
Voi să ridic palatul la două dulci surori,
La Muzică și Dramă ... în dalbe sărbători,
Voi să le-ngân viața și-n cupa lor aurie
Să torn zi și-ntuneric, dureri și bucurie,
Să văd trecutu-n viața, să văd româna dramă
Cum din mormânt eroii istoriei îi chemă”*

(M. Eminescu, „*Întunericul și poetul*”)

Un prim aspect privește activitatea de **critic teatral**, care nu are caracterul fragmentat pe care îl putem atribui dramaturgiei sale, ci putem afirma că este una bine conturată, unitară de-a lungul timpului, atât ca importanța acordată cât și ca idei promovate ca mai toată publicistica eminesciană, chiar și cronicile dramatice, cunoscute sub numele de ”reviste teatrale”, suscită interesul lectorului prin observațiile autorului, problemele ridicate și farmecul expunerii acestora. Articolele apărute în „Curierul de Iași” și „Timpul” demonstrează tocmai aceste afirmații. Preocupările sale, după cum arată în „Teatrul de vară (*În contra influenței franceze asupra teatrului românesc*)” din „Curierul de Iași” nr. 74, p. 3 din 4 iulie 1876, se îndreaptă către îmbogățirea vieții teatrale românești, a repertoriului său național, fie original, fie universal, unde se vor admite doar traduceri efectuate corect, fără ca autorul să omită tratarea teoriei artei dramatice și cea de formare a actorului. Omul, care ia parte nemijlocită la crearea actului dramatic, trebuie să fie cuprins de importanța misiunii sale. „Când un actor cunoaște însemnătatea fiecărui ton al glasului său, precum și fiecare încrețitură a

feței sale, abia atunci își cunoaște averea și e artist” scria M. Eminescu⁹. În optica eminesciană, imediat după importanța repertoriului ales se plasează actorul, „corpul lui, materia în care se întrupează”. Actorul trebuie să studieze inteligent textul dramatic, să-l înțeleagă și să-l construiască cu propriile mijloace. Cronicarul teatral nu se rezumă la tonul didactic, ci poate recurge chiar la pamflet, așa cum o va face în paginile „Timpului”, și e suficient să amintim polemica cu „Românul”. Tonul violent, ironia, nu pot să nu fie sesizate în cronica consacrată piesei „*Moartea lui Constantin Brâncoveanu*” de Antonin Roques, din care cităm: „Piesa comisă de d. A. Roques ar fi putut avea cu toate acestea un merit mare – acela adică de a nu fi fost scrisă niciodată. Ce păcat că autorul n-a avut finețea și tactul ca să-și câștige prin acest mijloc lesnicios mulțămirea publicului”. Scrierile de critică teatrală reflectă o nouă latură a personalității genialului Mihai Eminescu, ni-l relevă ca un adevărat om de teatru, cunoscător intim al fenomenului teatral în cele mai diverse manifestări, ca sufleor, ca actor al unor mici roluri sau din afara scenei, ca spectator și critic. Remarcăm experiența autorului, simțul estetic deosebit, dar nu în ultimul rând studiul regulilor de artă dramatică. Din aceste perspective, se poate afirma că Eminescu este cel dintâi mare critic și teoretician al artei scenice realiste de la noi.

Personalități istorice sunt valorificate, căci teatrul eminescian, ca întreg teatrul romantic este un teatru al ideilor superioare, al acțiunilor menite să evidențieze spiritul superior al gândirii personajelor. Ovidiu Drâmba în „*Istoria literaturii universale*” afirma că: „Dramaturgul romantic manifesta un interes pentru marile idealuri ale omenirii: libertatea națională a popoarelor, dreptatea socială pentru cei asupriți, sentimentul de solidaritate și de ajutor al celor oropsiți. De aici, elogiul spiritului de abnegație, al puterii de sacrificiu, mai ales pentru o cauză comună”¹⁰. După cum vom încerca să reliefăm în cele ce urmează, dramaturgul romantic urmărește să realizeze o imagine cât mai completă a realității, finalul operei putând fi adesea unul surprinzător, o piesă în care personajele sunt temperamentale, pasionale, capabile de eroism și reacții neașteptate, fiind în esență adevărate simboluri, efectul teatral fiind obținut adesea cu ajutorul antitezei. În teatrul lui Eminescu se observă precumpănirea dramei de inspirație istorică. Este cunoscut marele proiect literar a lui Eminescu de alcătuire a unui ciclu de 12 drame istorice cu titlul de „*Dodecameron dramatic*”, inspirate în cea mai mare parte din istoria Moldovei. În ediția lui Perpessicius, aceste piese au fost organizate de editori într-un ciclu care alcătuiește realmente un dodecameron dramatic, spre deosebire de ediția Creția, unde suprapunerea se păstrează parțial, aici existând incluse unele comedii. Privită în ansamblu, opera dramatică de inspirație istorică are lipsuri. Lirica eminesciană include tendința de mitizare, care va fi extinsă și asupra materiei istorice. Dar acea mitizare a istoriei care apare în „*Memento*

⁹ În *contra influenței franceze asupra teatrului românesc* din „Curierul de Iași” nr. 74, p. 3, din 4 iulie 1876

¹⁰ Drimba, Ovidiu „*Istoria literaturii universale*”, Ed Vestala, București, 1998

mori”, spre exemplu, nu se mai produce decât rareori în cazul piesei istorice. În cazul pieselor de teatru, Eminescu rămâne în interiorul formulei dramei romantice, așa cum apare în perioada pașoptistă. Ca dramaturg, putem afirma, că rămâne aproape de drama istorică a lui Alecsandri și Hașdeu. „Firește, ca orice filiație, înrudire, asemănare, similitudine, existentă între opera lui Mihai Eminescu și cea a lui Vasile Alecsandri, au darul de a pune mai bine în evidență originalitatea celui dintâi în contextul unei nu prea îndelungate, dar solide tradiții literare autohtone în care bardul de la Mircești o reprezintă în gradul cel mai înalt, față de toți predecesorii; toate câte au fost stabilite până acum și se vor semnala în continuare vor servi aceleași idei, a existenței unui Eminescu legat puternic, de solul autohton”¹¹, afirma Virgil Vintilescu în „*Eminescu și literatura înaintașilor*”. În general, putem vorbi despre eșecul lui Eminescu ca autor de teatru, când nicio piesă nu a fost terminată și finisată corespunzător. Chiar autorul considera acest lucru, vorbind despre piesa „*Mureșanu*”. O explicație a acestei stări de fapt poate fi oferită de biografia autorului, dar considerăm că trebuie menționat și un motiv care ține de specificul său creator.

În drama de tinerețe „*Mira*” 1868, care anticipează marele poem „*Memento mori*”, Eminescu schițează scene de un puternic dramatism. Așa cum va sublinia și George Călinescu, piesa se desfășoară pe două planuri distincte. Pe de o parte este surprinsă confruntarea dintre Arbore, bătrânul sfetnic și oștean credincios de la Suceava a lui Ștefan cel Mare și urmașul acestuia, Ștefăniță-vodă, personajul dezvoltat ulterior de Delavrancea în „*Viforul*”. Cel de-al doilea fir epic are ca moment de referință anul 1600, când Mihai Viteazul vrea să unifice cele trei țări și să ocupe Moldova. Eroul principal este Toma Nour (care va apărea și în „*Geniu pustiu*”), fiind omul lui Mihai Viteazul, trimis la Iași să provoace căderea lui Ieremia Movilă. El are un fiu îndrăgostit de Mira, pe care îl va obliga să o ucidă. Moartea Mirei nu mai are loc, deoarece otrava e înlocuită cu un narcotic. Piesa este în mică măsură istorică, subiectul fiind dezvoltat cu mijloace care amintesc îndeaproape de piesa istorică romantică (lovituri de teatru, otrăviri, narcotice etc.). Opera e considerată primul poem dramatic de amploare menit să reliefeze patriotismul fierbinte eminescian, să întărească conștiința unității naționale și speranța într-un viitor luminos. Ecouri ale revoluției lui Bălcescu sau Avram Iancu sunt reliefate în aceasta opera dramatică, autorul aflându-se într-o fază romantică, fascinat de idealurile pașoptiste. Eminescu rămâne aici credincios propriilor sale afirmații: „pe popor în luptele sale, în simțirea sa, pe popor în puterea sa demonică și uriașă, în înțelepciunea sa, în sufletul său cel mai profund au datoriat să îl aducă în scena dramaturgiei”. Teatrul lui Eminescu se inspira mai ales din istoria Mușatinilor, prin piesele „*Cel din urmă Mușatin*” și „*Petru Rareș*”. În ultima operă amintită re apare Mira, care e acum fiica lui Arbore, hatmanul Sucevei. Acțiunea se petrece în timpul lui Ștefăniță-vodă, iar piesa înfățișează sfârșitul domniei acestuia și înscăunare lui Petru Rareș. E

¹¹ Vintilescu, Virgil, „Eminescu și literatura înaintașilor”, Ed. Facla, Timișoara, 1983

inserată și o poveste de iubire, în care Mira e femeia ce îl tulbura pe Ștefăniță. Cealaltă piesă, „*Cel din urmă Mușatin*”, e fragmentară, sunt scrise doar câteva replici disparate privind urcarea pe tron a lui Petru Rareș. În comparație cu piesa sus-amintită, dramă „*Ștefan cel Tânăr*” e mai înaintată în procesul de elaborare. E reluat din „*Petru Rareș*” conflictul erotic Mira-Ștefăniță, autorul conturând un conflict dublu: unul de ordin erotic și unul istoric, în care lui Ștefăniță îi opune personajul Arbore. Una din tiradele lui Ștefăniță reprezintă o prima versiune a celebrei „*Melancolie*”, dar simbolurile din poezie vor fi explicitate în proză. Din epoca berlineză considerăm că cea mai interesantă piesă este „*Decebal*” 1873, din care e scris actul I și o bună parte din ultimul. Considerăm piesa interesantă și valoroasă, căci, spre deosebire de poezie, unde domina amplul proiect eminescian de realizare a unei epopei dacice, urmărind surprinderea începuturilor și originea poporului nostru, toată piesa fiind dublată de tendința de mitizare și grandios. Piesa are la bază conflictul dintre Decebal și Traian, Eminescu surprinzând atmosfera tragică provocată de intrarea trupelor romane în Dacia, plecarea dacilor la război, bocetul disperat al Dochiei, fiica lui Decebal. Piesa este o meditație asupra istoriei și destinului popoarelor în timp. Decebal este eroul prin excelență, care își închină viața apărării patriei, imaginea Daciei reieșind în prim-plan în permanență, după modelul clasic Urbs. De altfel, modelul oferit de antichitatea greco-romană este evident, așa cum este evidentă și cultura clasică eminesciană.

Mitul național, clar surprins prin imaginea Dochiei, este dublat de prezența divinităților nordice, care însușesc poporul în lupta contra romanilor, căci numai așa se poate justifica prezența lui Decebal în Valahia. Chiar și Dochia va expune mitul cosmologic indian:

„Ah cum nu suntem pe atunci pe când

Nici ființa nu era – nici neființă

Nu marea aerului, nu azurul,

Nimic cuprinzător.”

Privită la nivel global, accentul piesei nu cade asupra conflictului dintre Decebal și Traian, ci se poate vorbi chiar despre existența unui conflict trans-istoric. În esență, portretul lui Decebal poate fi considerat al unui erou dionisiac, iar cel al romanilor unul apolinic. Dacă dacii din poezia lui Eminescu nu au nimic asemănător cu dionisiacul, aceeași idee a dacilor prezentați că trăind aproape de natură e surprinsă și în „*Pacea pământului viu s-o cer*”, unde împăratul roman e sfătuit să lase în pace poporul dac. Întreaga substanță dramatică a textului rezidă din dialogul realizat prin meditații ce țin de filosofia istoriei, e conflictul dintre două atitudini fundamentale opuse în fața existenței.

Din epoca ieșeană merită să ne rețină interesul proiectul dramatic „*Grue Sânger*” 1875, absorbit ulterior în cel de-al doilea proiect, „*Bogdan Dragoș*”. Aflată într-un stadiu de elaborare mai avansat, piesa se menține în cadrele dramei istorice romantice. Având ca punct de plecare un motiv

al literaturii populare, autorul își propune surprinderea personajului Gruia, fiul lui Mihnea Sânger, pe marginea evocării trecutului istoric. Piesa inserează două motive livești: unul fiind cel al Zburătorului apărut în dezvoltarea idilei dintre Angelica și Dragoș, iar cel al doilea este cel antic a lui Oedip. Susținând ideea că păcatele părinților vor fi suportate și răscumpărate de copii, Eminescu nu va explicita suficient cauza care a declanșat acțiunea care justifică dreptatea destinului care duce la iubirea demonica dintre Grue și mama sa. Galeria personalităților istorice prezentate în piesele eminesciene trebuia să fie mult mai mare, așa cum intenționase în proiectele sale dramatice, unde ar fi trebuit să apară Doamna Chijana, Răzvan, un imaginar Dan Voievod Mușatin, Ovidius. Intenția autorului, așa cum arătam și mai sus, era de a oferi un exemplu demn de urmat contemporanilor săi, prin evocarea unui trecut eroic și a unor domnitori devotați neamului lor. Eminescu spunea: „Dacă ne place a cita uneori pe unii din Domnii cei vechi nu ziceau cu asta că vremea lor se mai poate întoarce. Nu restabilirea trecutului, ci stabilirea unei stări de lucruri oneste și sobre, iată ținta la care se mărginește fiecare dintre noi”¹². Procedul de factură clasică, specific prozei latine prin operele lui Titus Livius, Tacitus ș.a., antiteza dintre cele două momente istorice e utilizată și de Eminescu în dramaturgia sa cu scopul de a evidenția înaltele idealuri ale predecesorilor, acel „mos maiorum”, critica prezentului decăzut care este sortit neamului său.

Omul superior, de geniu apare în numeroase poezii, precum „Luceafărul”, „Memento mori”, „Scrisorile”, „Floare albastră” ș.a. Spre exemplu, în „Floare albastră” prima secvență poetică, alcătuită din primele trei strofe, exprimă monologul iubitei care situează iubitul într-o lume superioară, semnificând portretul omului superior, al omului de geniu: „Iar te-ai cufundat în stele/ Și în nori și-n ceruri nalte? De nu m-ai uita încalte, / Sufletul vieții mele.” Iubitul meditează la idei superioare, semnificate prin metafore ce simbolizează cultura, cunoașterea (geneza Universului, istoria și tainele ei „piramidele-nvechite”, „întunecata mare”).

Satul și țăranul au constituit o permanentă sursă de inspirație pentru scriitorii noștri care au creat în operele lor tipuri umane de o deosebită autenticitate și vigoare pornind de la realități aparținând unor epoci și zone geografice diferite. Marele povestitor Ion Creangă realizează în „Amintiri din copilărie” fresca satului moldovean din a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Lumea satului apare în toată complexitatea ei cu aspecte și figuri tipice, muncă, petreceri și obiceiuri. Scriitor realist de sorginte populară, Creangă a reușit să ridice proza literară românească pe aceleași culmi pe care Eminescu ridicase limba în poezie, „acest Homer autohton” valorificând limba omului din popor într-un chip inimitabil, original în opera „Amintiri din copilărie”. Aceasta monografie, incluzând obiceiurile și tradițiile poporului, are în centrul atenției întâmplările și peripețiile lui Nică de când „a facut ochi” și până când ajunge la Iași, scos cu greu din lumea satului „ca ursul din

¹² Eminescu, Mihai, „Scrieri de critică teatrală”, ed. îngrijită de I.V.Boeriu, Ed. Dacia, 1972

barlog”. Partea I începe cu o evocare plină de duioșie a satului natal, a primei școli, descrierea primilor dascali, a metodelor primitive de educație: „calul bălan”, „Sf. Neculai” și „procitania de sâmbătă”, dar și a năzbâtiilor copilărești: „prinderea muștelor cu ceasloavele unse”. Tot aici sunt prezentați primii colegi ai lui Nică, dar și bunicul David Creangă, îndrumător al învățăturii, de la care și-a luat pseudonimul literar scriitorul. Capitolul se încheie cu descrierea școlii din Brosteni, îmbolnăvirea de râie de la caprele gazdei și prăvălirea bolovanului. Partea a II-a se deschide cu reluarea descrierii satului natal, descriere plină de duioșie, în special când înfățișează casa părintească. Capitolul este plin de lirism și pregătește cititorii pentru a introduce în centrul „Amintirilor” chipul mamei. Sunt inserate apoi o serie de întâmplări hazlii: „la scaldat”, „pupăza din tei”, „furtul cireșelor”, „jocurile din casa părintească”, „obiceiurile de Anul Nou”, „smântânitul oalelor”. Perioada **copilăriei** este continuată cu cea a **adolescenței**. Partea a III-a prezintă școlile prin care s-a perindat Nică: „școala din Târgu Neamț”, „fabrica de preoți din Fălticeni”, unde sunt prezentate alte metode primitive de educație, dar și dese petreceri de la gazda humuleștenilor, Pavel Ciubotariul. Partea a IV-a, mai scurtă decât celelalte, prezintă despărțirea de satul natal, în toamna anului 1855, când este obligat, după stăruințele mamei, să plece la seminarul de preoți de la Socola. Plecarea are valoarea unei dezrădăcinări, deoarece eroul urmează să intre într-un spațiu total necunoscut, organizat după legi străine lui. Se validează astfel calitatea de cronotop a satului, în primele trei părți acesta fiind „un spațiu ideal pentru o copilărie ideală”, după cum afirmă G. Călinescu, în timp ce ultima parte surprinde locul primelor iubiri. Humuleștiul - „sat vechi, răzășesc, întemeiat în toată puterea cuvântului, cu gospodari tot unul și unul () cu biserica frumoasă.” **Copilul**, Nică, în primele trei părți, este copilul năzdrăvan, care nu are altă grijă decât pe cea a jocului, pentru ca în ultima parte să ajunga „holtei din păcate”. **Mama**, în primele trei părți, este gospodina care are grijă de treburile casei, mama care nu se poate odihni de „incurile copiilor” și este nevoită să le facă „un șurub, doua în cap” când aceștia „ridicau casa în slavă”, iar în cea de-a patra parte este femeia cultivată, care dorește ca fiul ei să își depășească simpla condiție de țăran. **Tatal**, în primele trei părți, este cel care asigură, prin munca sa, cele necesare traiului și care, chiar atunci când se întoarce noaptea de la pădure, are puterea să se joace cu fiii săi și să-și ironizeze mucalit nevasta pentru că nu înțelege năzdrăvaniile copiilor, pentru ca în cea de-a patra parte este tatăl îngrijorat dacă va putea să țină piept cheltuielilor, deoarece pe vremea aceea, pentru satisfacerea sistemului de instrucție (școlii), țăranul trebuia să facă mari sacrificii pecuniare.

În opera lui Ioan Slavici este surprinsă o altă fațetă a **țăranului**. Într-o perioadă în care se remarcă valori precum Eminescu, Caragiale sau Maiorescu, Ioan Slavici este o prezență inedită. Are o remarcabilă experiență de viață culturală și politică, firea sa fiind una temperată. Orientarea sa către direcția „poporană” a literaturii va fi reliefată și de lucrările sale literare. „Dacă se pot reproșa,

în general, stângăciile, pe alocuri, și o anumită uscăciune în exprimare, în schimb nu i se pot contesta stăpânirea desăvârșită a materialului verbal în creația narativă și adecvarea lui perfectă la analiza psihologică într-o capodoperă cum este „*Moara cu noroc*”¹³. Eroii lui Slavici sunt construiți pentru a ilustra anumite norme etice pe care omul trebuie să le respecte în viață dacă ține la liniștea lui sufletească. Dragostea, în nuvela lui e întotdeauna sincera și profundă, manifestările ei au o coloratură duioasă, de un lirism mișcător. Dacă este evident ca în scrierile lui Slavici ponderea cea mai mare o au nuvelele ce degajă o atmosferă luminoasă, eroii lor realizându-și aspirațiile de fericire datorită respectării unor principii morale ferme, este tot atât de adevărat că nu lipsesc nici acelea în care soarta eroilor devine zbuciumată sau chiar dramatică, tocmai pentru că ei ignoră cu bună știință normele etice ale vieții. Una dintre temele preferate este tendința îmbogățirii, patima banului. În nuvelele lui Slavici găsim, de asemenea, o reflectare amplă a vechilor rânduieli rurale, a obiceiurilor și a datinilor, a credințelor, a superstițiilor, a moralei și a prejudecăților **oamenilor simpli**, un autentic tablou etnografic, psihologic și social al satului transilvănean. Nuvelele sale evocă adâncirea mizeriei claselor asuprite, corupția aparatului functionăresc, jefuirea bogățiilor țării. Întreaga creație a lui Slavici este o pledoarie pentru echilibru moral, pentru chibzuință și înțelepciune, pentru fericire prin iubirea de oameni și, mai ales, pentru păstrarea măsurii în toate, căci orice abatere de la aceste principii este grav sancționată de autor. Opera lui Ioan Slavici are un profund caracter popular, atât prin tematică, prin concepția morală, cât și prin dragostea lui pentru sufletul omenesc. Deși a fost acuzat de folosirea excesivă a regionalismelor, stilul lui Slavici are o oralitate asemănătoare cu aceea a lui Creangă, dând impresia de „spunere” a întâmplărilor în fața unui auditoriu.

Onomastica personajelor devine o modalitate de reliefare a trăsăturilor țăranilor din opera lui Ioan Slavici. La o privire mai atentă asupra prenumelor personajelor, observăm că alegerea acestora devine uneori o modalitate de exprimare a afecțiunii naratorului. Astfel, nepotul părintelui Trandafir va purta numele Trandafirică, un diminutiv care îl situează pe linia genealogică a unui gospodar înfloritor. Acest procedeu prin care se utilizează diminutive asociate cu prenumele unor personaje pozitive, ce întruchipează copii sau tineri, este adesea întâlnit: Măriuca, Bujorel, Antița, Toderică, Păscuț, Anica, Neli, Linica, Petrișor, Vasilică. Întâlnim prenume modificate prin derivație a formelor calendaristice, precum Mitru și Nică. Apare și un exemplu, în „*Budulea taichii*”, în care prenumele de alint este înlocuit cu cel real, el devenind acum o emblemă a respectului de care se bucură individul în rândul comunității satului: „(...) îmi era ca și când m-aș fi întors din altă lume, și când maica mă întreba ce-am văzut la școală, în uimirea mea nu știam ce să-i spun altceva decât că am văzut pe Huțu lui Budulea plimbându-se cu bățul în mână și că acum nu-l mai cheamă Huțu, ci Mihai

¹³ Ștefan Munteanu, Vasile Țâra, *Istoria limbii române literare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, pag. 236

Budulea, ca pe taică-său cel cu cimpoile”. Sufixul augmentativ asociat prenumelui, devine o marcă de prevenire a lectorului asupra caracterului pe care îl are un anumit personaj, așa cum este cazul lui Păvăloc Țăpăloiu din „*La crucea din sat*”. Exemplul cel mai relevant privind importanța prenumelui, a faptului că acesta poate fi o marcă stilistică, apare în „*Gura satului*”: „Pentru ca să vorbim drept, Toderică e Toader, ba chiar Tudoroiu. Lasă că avea din cine să iasă fiindcă și tatăl său, Cosma Florii Cazacului, seamănă cu dânsul. Fecior și tată, când calcă, puntea le scârțâie sub picioare. La joc, Tudoroiu se face mai mult Toderică decât Toader și ți-o duce și frământă, încât să pui rămășag că ți-ar putea juca pe urzeală fără ca să-ți încurce firele”. După cum s-a putut observa, denotația personală utilizată de Ioan Slavici în nuvele propuse spre analiză respectă în egală măsură sistemul oficial, cât și cel popular, fiind o modalitate de realizare a intențiilor stilistice ale prozatorului.

Viziunea comica e suverană în comediile și schițele lui I. L. Caragiale, unde se surprinde puternicul contrast între fondul și forma **clasei burgheze** românești de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX. Caragiale prezintă evoluția burgheziei, formele parvenirii ei, discrepanța dintre trăsăturile afișate și cele reale, ambiția și orgoliul unei lumi care trăiește într-un moment istoric favorabil afirmării. Aceasta preocupare este evidentă încă de la prima lui piesă, care aducea în dramaturgia românească moravuri și tipuri specifice societății noastre. **Mica burghezie**, dornică să avanseze cât mai rapid pe scara socială, nu mai este înfățișată după modele străine, ca acelea de care se folosiseră primii noștri dramaturgi. În formula artistică a lui Caragiale, viziunea clasicistă se conjugă cu o viziune realistă, preocupată de omul social, de culoarea specifica locului și timpului, care își pune pecetea asupra indivizilor, dându-le o mare varietate. Meritul suprem al scriitorului este acela de a fi „cel mai mare creator de viață din întreaga noastră literatură” (G. Ibraileanu). Tipurile create de el au devenit populare și sunt de o vitalitate fără egal. Cu „*O scrisoare pierdută*”, orizontul social al universului lui Caragiale se lărgeste prin cuprinderea **marii burghezii** române, ajunsă la putere, roasă de ambiții. Având un acces mai liber la treptele superioare ale ierarhiei social-politice, eroii acestei piese se caracterizează printr-o creștere bruscă a instinctelor de parvenire. Interesele lui Nae Cațavencu, ale lui Agamiță Dandanache, ale lui Trahanache, Tipătescu și ale Zoei, contrare la un moment dat, se armonizează în final, pentru că toți sunt niste vânători de profituri. Caragiale nu e un scriitor numai al românilor. Pornind de la realități românești, creând scene și tipuri originale, el s-a ridicat la o valoare artistică universală prin puterea de generalizare și sinteză a operei lui, prin satira necruțătoare a viciilor, prin aspirația către o umanitate superioară, prin încrederea în posibilitățile omului de a se perfecționa.



În concluzie, considerăm că ipostazele umanității în epoca marilor clasici sunt multiple, complexe, astfel încât nu ar putea fi atinse integral, putând fi revelată o mică parte a acestora, cele mai semnificative.

Prof. dr. Laura Orban,
Liceul Național de Informatică Arad

Bibliografie:

1. Călinescu, George, *Opera lui Mihai Eminescu*, Editura Minerva, București, 1976
2. Cioculescu, Șerban, *Studii eminesciene*, E.P.L., București, 1965
3. Creția, Petru, *Eminescu*, Editura Humanitas, București, 1994
4. Creția, Petru, *Opera dramatică a lui Eminescu*, studiu introductiv la „Opere” vol. VIII, Editura Academiei Române, 1988
5. ****Dialectologica*, Tipografia Universității București, 1989
6. Drăgan, Mihai, *Mihai Eminescu – interpretări*, Editura Junimea, Iași, 1986
7. Drimba, Ovidiu, *Istoria literaturii universale*, Editura Vestala, București, 1998
8. Eminescu, M., *Articole și traduceri*, vol I, Editura Minerva, București, 1974
9. Eminescu, M., *Poezii*, Editura Minerva, București, 1987
10. Eminescu, M., *Teatru*, Editura Minerva, București, 1984
11. Eminescu, Mihai, *Scrieri de critică teatrală*, ediție îngrijită de I.V. Boeriu, Editura Dacia, 1972
12. Gheorghe, Fănică N., *Mihai Eminescu*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997
13. Ibrăileanu, G., *Spiritul critic în cultura românească*, Iași, 1909
14. Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana și Chităr, Dumitru, *Sociolingvistica*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
15. Măndra, V., *Incursiuni în istoria dramaturgiei române*, Editura Minerva, București, 1971
16. Munteanu, G., *Eminescu-omul de teatru și dramaturgul*, studiul introductiv la „Opere” v. IV, „Teatrul”, Editura Minerva, 1978
17. Munteanu, Ștefan, *Limba română artistică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981
18. Murărașu, D., *Mihai Eminescu. Viața și opera*, Editura Eminescu, București, 1983
19. Mureșanu Ionescu, Marina, *Eminescu și intertextul romantic*, Editura Junimea, Iași, 1990
20. Nicolescu, G.C., *Studii și articole despre Eminescu*, E.P.L., București, 1968
21. Oprea, Al., *În căutarea lui Eminescu gazetarul*, Editura Minerva, București, 1983
22. Perpessiciu, *Eminesciana*, Editura Junimea, Iași, 1983
23. Popa, George, *Spațiul poetic eminescian*, Editura Junimea, Iași, 1982

24. Popovici, D., *Poezia lui Mihai Eminescu*, Editura Albastros, Cluj, 1972
25. Popovici, D., *Romantismul românesc*, Editura Tineretului, București, 1969
26. Rusu, Aurelia, *Dramaturgia eminesciană*, prefață și tabel cronologic la vol. „Teatru” de M. Eminescu
27. *Semiotica folclorului, abordare lingvistico-matematică*, Editura Academiei, București, 1975
28. Slama-Cazacu, Tatiana, *Introducere în psiholingvistică*, Editura Științifică, București, 1960
29. Slavici, Ioan, *Proză. Povești. Nuvele. Mara*, Editura Cartea Românească, 1979
30. *Studii de limbă și stil*, Editura Facla, Timișoara, 1973
31. Vintilescu, Virgil, *Eminescu și literatura înaintașilor*, Editura Facla, Timișoara, 1983
32. Vrabie, Gheorghe, *Din estetica poeziei populare române*, Editura Albatros, București, 1990

O cultură și mai mulți moștenitori

Întreaga cultură romană și conceptul de Imperiu Roman stau sub semnul unor legende și semne scripturale care nuanțează o lume în pura ei devenire. Lumea de ieri, lumea romană, se regăsește astăzi printr-o serie de evidențiatori mitologici și culturali.

Nu este întâmplător să vorbim despre o lume care în ochii multora este una apusă, însă vorbim despre o lume prezentă în mod excesiv lângă noi, o lume care îmbălsămează civilizațiile actuale cu o serie de analogii definitorii. Lumea noastră este construită pe un fundament, iar fundamentul originii poporului român și al limbii române stă sub semnul culturii, limbii și civilizației romane. Aș începe prin definirea conceptului de limbă română: „limba română este limba latină vorbită în mod neîntrerupt în partea orientală a Imperiului Roman, cuprinzând provinciile dunărene romanizate (Dacia, Panonia, Dardania, Moesia) din momentul pătrunderii limbii latine în aceste provincii și până în zilele noastre”, așadar prin cunoașterea acestei definiții am putea începe să spulberăm anumite mituri și să începem să ne cinstim rațional originile, deoarece un popor (*populum*, -i) care își uită istoria și originea este un popor mort (*mors*, -tis) din punct de vedere cultural. Deci, putem argumenta încă din acest punct faptul că limba latină nu este o limbă moartă, ci este o limbă care a evoluat spre limbile romanice (română, franceză, provensală, sarda, reto-romana, spaniola, catalana, portugheza), asemenea omului care se naște, crește, se dezvoltă, dar ajunge să lase urmași care să-i ducă mai departe numele, istoria și cultura proprie.

Trecerea dinspre definiția genealogică a limbii române, care ar trebui să fie cunoscută de toți cei care susțin că limba latină este o limbă moartă, spre un palier fantastic și cuceritor: etimologia – care nu face decât să aducă în prim-plan coloratura și frumusețea vie a limbii latine, care a reușit să îmbogățească în două etape limba noastră – o primă etapă a cuvintelor moștenite (*formica* > *furnică*;

vicinus> vecin; terra > țară, tempus > timp; dormire > a dormi; fugire > a fugi; miles > mire) și o etapă a cuvintelor împrumutate (neglegentia > rom. neglijență; implorare > rom. a implora; misericordia > rom. mizericordie, delictum > rom. delict; senatus > rom. senat; poetam > rom. poet; atrox, acis > rom. atroce; terror > rom. teroar; altitudo > rom. altitudine; prudens, -ntis > rom. prudent). Toate aceste exemple sunt menite să demonstreze concret faptul că limba latină nu este o limbă moartă sau să zguduie din temelie numeroasele afirmații de genul: *pentru ce să învățăm latina dacă tot nu o vorbim*. Oare unde rămâne cunoașterea originii noastre, unde sunt temelile culturii generale, unde se întrezărește conștiința unui popor care neagă cu vehemență să mai studieze propria sa limbă și propriul său trecut?

Sinteza anterioară are menirea să introducă în esență valoarea unor elemente care se pierd constant și prin care ne pierdem și noi ca oameni, dar o simplă privire asupra unui alt domeniu savuros deschide o graniță dintre ieri și azi. Cultura romană deschide un orizont de apropiere de cultura actuală, însă nu este foarte cunoscut faptul că împletiturile culturale vin dinspre Roma Antică, dreptul roman stă la baza dreptului european, medicina și structurile biologiei sunt construite pe filon latin și multe alte exemple care marchează constituirea unei imagini de ansamblu.

În general, legenda întemeierii Romei este cunoscută, însă nu se cunosc toate simbolurile acestei legende; începând cu lupta de avere din cauza căreia Numitor, regele din Alba Longa, a fost detronat de fratele său Amulius, iar fiica lui Numitor, Rhea Silvia, este obligată să devină preoteasă a zeiței Vesta, pentru ca regele detronat să nu aibă urmași. Zeul Marte (Mars, Martis - de unde avem luna martie și ziua de marți) o iubea pe Rhea Silvia, astfel că ea aduce pe lume doi fii: Romulus și Remus. Amulius poruncește ca nou-născuții să fie aruncați în râul Tibru, sunt alăptați de o lupoaică, fiind crescuți de un păstor alături de cei 12 fii ai săi. Porunca lui Amulius se aseamănă cu episodul biblic când Irod poruncește ca toți nou-născuții să fie uciși. La maturitate, cei doi îl alungă pe Amulius și îl reîntronează pe bunicul lor. Însă dorința de a întemeia o nouă cetate naște între gemeni dispută și ură. Dorința de putere al lui Remus și invidia față de fratele său îi aduc sfârșitul într-un mod tragic. Toate aceste lucruri reflectă și conturează granițele unor lumi extrem de distanțate, dar atât de aproape una de cealaltă.

Lume din jurul nostru este solicitantă și solicită în permanență gândirea și cunoașterea, însă trasarea unei traiectorii care delimitează actualul de trecut nu face altceva decât să construiască o imagine vie a unei lumi care trăiește cu noi și prin noi.

Prof. Geanina Ionela Jecalo Iovănescu,
Colegiul Național „Preparandia-Dimitrie Tichindeal” Arad

Bibliografie:

1. Rosetti, Alexandru, *Istoria limbii române*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982, p.75.

Timp și spațiu în basme

„A fost odată ca niciodată...”, aceasta este formulă magică cu ajutorul căreia ascultătorul pătrunde într-o lume miraculoasă, supranaturală, în lumea basmelor. În această lume noțiunile de timp sau spațiu concret nu se cunosc, timpul și spațiul fiind fantastice, diferite de cele ale vieții obișnuite și prelungindu-se în miraculos. „Basmul fantastic își plasează acțiunea într-un timp neverosimil (imposibil) sau într-un spațiu neverosimil (imposibil)”¹⁴.

Cred că ne amintim cu toții de vârsta copilăriei, când, stând în brațele mamei sau ale bunicii, ascultam pentru întâia oară cu atâta plăcere, curiozitate și emoție un basm. Zâne, Feți-Frumoși, Cenușărese, balauri, zgripturoaice, cai înaripați, prințese, împărați, furnicuțe personificate, toate aceste personaje ne făceau să stăm nemișcați și cu sufletul la gură, așteptând să aflăm ce urmează să se mai întâmple. Ascultăm fascinați, adormeam liniștiți și chiar visăm personajele amuzante sau înspăimântătoare din povestea de seară. Tocmai fantasticul din basme, varietatea personajelor, dificultățile întâmpinate de acestea ne determinau să așteptăm cu nerăbdare finalul, să ne întrebăm: Oare cum se va termina? Există în basme începuturi și sfârșituri, oameni, animale și obiecte care vorbesc, prieteni și dușmani, frumos și urât, bun și rău, familie, iubire, nenumărate situații conflictuale, nenumărate ipostaze ale eroului care prin diversitatea, fantezia, dar și prin relația cu realul determină transformarea ulterioară a copilului în om adult cu principii proprii, cu idei și opinii.

Basmul este cea mai bună modalitate de evadare din realitate într-o lume plină de fantezie și miraculos. Basmele conțin aspecte importante legate de familie, societate, natură, moralitate, prezentate într-o formă accesibilă și destul de ușor de interpretat. Prin citirea și ascultarea basmelor, copiii își formează reprezentări și noțiuni despre dreptate, curaj, hărnicie, bunătate, sau, din contră, despre răutate, lăcomie, lene, calități pe care le găsesc în eroi preferați din basme. Basmul contribuie la dezvoltarea creativității, a gustului artistic, a plăcerii de a citi, la formarea și întărirea unor calități morale, la cultivarea dragostei față de folclor și față de creațiile înaintașilor.

Timpul și spațiul în basme este unul fantastic, un timp și spațiu neverosimil. În toate basmele, lumea este cu totul aparte, fiind definită de supranatural sau fabulos și concepută pe alte coordonate decât cele ale realității cotidiene. Timpul și spațiul acțiunii sunt imaginare, chiar dacă au elemente care amintesc de universul obișnuit. Basmele au mai multe personaje, însă numai unul este erou,

¹⁴ Nicolae Roșianu, *Eseuri despre folclor*, București, Editura Univers, 1981, p.138.

celelalte ajutându-l să parcurgă drumul devenirii. Drumul eroului este una inițiatrică, o călătorie mitică, plină de peripeții și primejdii. Fiecare dintre eroi este testat de către cei care au această capacitate pentru a afla dacă are calitățile necesare pentru a deveni inițiat. Depășirea acestor încercări îi conferă fiului de crai caracterul de erou ales, apt să parcurgă o inițiere.

Personajele de basm sunt cele mai fascinante personaje ale literaturii, întrucât sunt construite complex, cu defecte și calități, cu dorințe, cu aspirații, cu puteri supranaturale, cu capacități de metamorfoză, unele de o frumusețe uimitoare, altele cu aspect de-a dreptul grotesc, cu valori morale, cu intense trăiri sufletești, cu nenumărate semnificații.

Nu se poate vorbi de basm, fără să se vorbească de Făt-Frumos, de zâne, de zmei, de balauri, de prințese, de vietăți cu comportament specific uman. Basmul se construiește pe două raporturi antagonice: bine și frumos, pe de o parte, și rău și urât pe de altă parte. Binele și frumosul reprezintă idealul omului obișnuit care dorește să acceadă spre integru, spre o condiție superioară, iar răul și urâtul simbolizează maleficul, principiul negativ absolut.

Eticul și esteticul reprezintă modalități ale cunoașterii, mijloace prin care omul învață, încă de mic, cum trebuie să se comporte, aflând, din basm, modul în care este structurată lumea. Prin basme, omul se pregătește să devină un membru adevărat al comunității din care face parte, care știe care sunt valorile acesteia, valori pe care și le-a însușit încă de mic. Astfel basmul contribuie la lărgirea orizontului copiilor, la dezvoltarea tuturor proceselor psihice (gândirea, memoria, imaginația și atenția), a limbajului sub toate aspectele sale, la educația morală și estetică a copiilor.

Valoarea instructiv-educativă a basmului constă în calitatea de a stimula și dezvolta personalitatea copilului în mod complex: în plan intelectual, în plan afectiv, în plan moral și comportamental. Basmul a rămas de-a lungul veacurilor opera cea mai îndrăgită de copii, începând din primii ani ai copilăriei și până aproape de adolescență. Producând o impresie puternică asupra imaginației și sensibilității copiilor, prin morala lor pozitivă și ușor de recepționat, basmele au o deosebită însemnătate educativă.

**Profesor Adriana Petrișor,
Școala Gimnazială Groșeni, jud. Arad**

Bibliografie:

1. Călinescu, George, *Estetica basmului*, Editura Pentru literatură, București, 1965;
2. *Dicționarul general al limbii române*, Editura Academiei, București, 2000;
3. Lovinescu, Vasile, *Creangă și creanga de aur*, ediție îngrijită de Florin Mihăiescu și Roxana Cristian, Editura Rosmarin, București, 1996, p.285;
4. Manolescu, Nicolae, *Istoria critică a literaturii române, 5 secole de literatură*, Editura Paralela 45, București, 2008;

5. Sasu, Aurel, *Dicționarul biografic al literaturii române*, Vol. al II-lea, Editura Paralela 45, București, 2007;

Adjectivul în viziunea gramaticii lui

Ion Heliade Rădulescu

Înțelegerea dimensiunilor generale ale adjectivului cuprinse în gramaticile tradiționale nu poate fi completă fără deslușirea viziunii gramaticii românești din prima jumătate a secolului al XIX-lea. În această fază, se remarcă prin numeroase eforturi, Ion Heliade Rădulescu, considerat „scriitor cu suflet ardent, creator pretutindeni, desfășurat deopotrivă în viață și în artă, înzestrat cu mari însușiri și cu tot atât de mari cusururi”¹⁵. Mai mult decât atât, Ion Heliade Rădulescu are meritul de „a susține și dezvolta învățământul în limba română”, inițiativă luată de la Gheorghe Lazăr.¹⁶

Raportându-ne la evoluția gândirii gramaticale românești, gramatica lui Ion Heliade Rădulescu tipărită în 1828, cu puternice influențe franceze și grecești, „se încadrează în suita de descrieri reprezentând *direcțiunea munteană*, pe care L. Șăișteanu o *caracteriza ca cea mai originală, croită de pe firea însăși a limbii și prin acestea de un caracter mai științific*”¹⁷. Aceasta este structurată în cinci părți: prima parte conține informații cu privire la definirea gramaticii și la părțile cuvântului, partea a doua face trimiteri la analiza sintaxei, partea a treia la construcție, iar ultimele două părți la analiza propoziției și la ortografie. În viziunea lui Ion Heliade Rădulescu, părțile de vorbire sunt considerate «„părți ale cuvântului”, sunt în număr de zece: „Substantivul, Pronumele, Adjectivul, Articolul, Verbul, Adverbul, Conjugativul, și Interjecția”, iar acest ansamblu poartă denumirea de etimologie: „Acest fel de cercetare ca se vedem fieștecă zicere în care parte de cuvânt se-aduce, ne dă o parte a Grămăticii, care se numește Etimologie”¹⁸ ».

Deducem astfel că, **adjectivul** este o „zicere care arată calitatea au felurimea substantivului”, are „trei neamuri, două numere, și șase cazuri” și sunt de două feluri: materiale și ideale. Cele *materiale* indică o calitate firească (alb, roșu, rotund, strâmb etc.), iar cele *ideale* indică o „relație de cuviință au o cîtățime; cum: întîiu, al doilea, unu, doi, mare, mic, bunu, rău, al meu, al tău, șcl” și sunt „posesive, demonstrative, relative, interrogative (de întrebare), nedefinite, numerale, comparative și superlative”¹⁹.

¹⁵ Gălinescu, George, *I. Eliade Rădulescu și școala sa*, București, 1966, p. 1;

¹⁶ Tomoiagă, R., *Personalități și tendințe în perioada pașoptistă*, București, 1976, p. 83, apud Guțu Romalo, Valeria, *Gramatica românească de Ion Heliade Rădulescu*, București, 1980, p. 410;

¹⁷ Guțu Romalo, Valeria, *op.cit.*, p. 422;

¹⁸ Rădulescu, I.H., *Gramatica Românească*, 1828, p. 6, apud Guțu Romalo, Valeria, *op.cit.*, p.83;

¹⁹ Rădulescu, I.H., *op.cit.*, p. 22-32, apud Guțu Romalo, Valeria, *op.cit.*, p. 115-135;

În fragmentele de mai jos vor fi definite și explicate **adjectivele ideale**. **Adjectivele posesive** indică o „stăpânire sau avere” (*cartea ta sau calul tău*), pot avea următoarele categorii gramaticale ale numărului și genului: singular/**singurit** și plural/**înmulțit** și **bărbătesc, neutru și femeiesc**.

Adjectivele demonstrative sunt adjectivele care sunt folosite pentru a arăta ceva. Și în acest context autorul face câteva precizări și anume: adjectivul demonstrativ **ăstu** se utilizează atunci când dorim să ne referim la un lucru apropiat, iar adjectivul demonstrativ **acelu** și **ălu** pentru a exprima un lucru mai îndepărtat (*acela, d’acolo*). De asemenea, adjectivul demonstrativ preia pentru toate cazurile și numerele pronumelui pentru persoana a treia specific cazului dativ (*își*, respectiv *acestași, același*). **Adjectivele relative** sunt acele adjective care se reduc la un substantiv care poartă numele de antecedent. Din enunțul *Dumnezeu care vede toate*, *cartea ce citescu*, **care** este relativ și se reduce la Dumnezeu, iar **ce** la carte. Prin urmare *care și ce* sunt adjectivele relative.

Adjectivele interogative răspund la întrebările: **care, cine și ce**. *Care* este adjectiv interogativ atunci când nu are un antecedent: „Care omu nu este muritor?”, *cine* este folosit doar pentru singular și nu declină, iar *ce* este utilizat atât pentru singular, cât și pentru plural, și de asemenea nu se declină. **Adjectivele nedefinite** exprimă o însușire generală (*peste tot*), dar în același timp și una nehotărâtă (*nimeni altul*). Atunci când adjectivul este la singular, acesta nu se declină (*cum tot omul, a tot omului*), ci doar la plural. **Adjectivele numerale** se referă la adjectivele care indică numărul și rândul. Cele care exprimă numărul se mai numesc și adjective cardinale: unu, doi, doa, trei, patru, cinci. Adjectivul numeral de genul masculin, singular – **câte trei** - ia următoarea formă la feminin, singular și plural - **câte trei**, respectiv **câte trele**.

Adjectivele de tip numeral nu se declină, iar cele ce se referă la numerele mai mari de 19, și sunt însoțite de un substantiv, sunt întotdeauna precedate de prepoziția „de”. În schimb, adjectivele ce indică rândul, se mai numesc și adjective ordinale, *întâiu, al doilea, al treilea*, ele rezultând din adjectivele cardinale. Din exemplele oferite anterior fac parte și acelea care indică faptul că adjectivele ordinale de gen masculin primesc la sfârșitul cuvântului grupul de litere „lea”, iar cele de gen feminin, doar vocala „a”.

Și nu în ultimul rând, din clasificarea realizată de Ion Heliade Rădulescu, intră și **adjectivele comparative și superlative**. Aceste tipuri de adjective se referă la calitatea substantivelor. Conform acestui criteriu, adjectivele comparative sunt tocmai acele adjective care arată „alăturare” și pot cuprinde unul sau mai multe calități (*mai înțelept, mai învățat, mai mic*), iar adjectivele superlative arată „covârșirea” (*cel mai învățat dintre Rumâni, dintre oameni*).

Reluând ideile de mai sus formulate, putem trage următoarele concluzii. Teoreticianul Ion Heliade Rădulescu tratează **adjectivul** în mod independent de substantiv. Ca un aspect definitoriu al viziunii acestuia, îl reprezintă ansamblul adjectivului. Se cunoaște faptul că în inventarul adjectivului

sunt incluse atât adjectivele propriu-zise (alb, roșu, rătund, ș.a.m.d), cât și numerele, pronumele (fără cel personal), dar și adjectivele pronominale.

Să revenim la separarea adjectivului de substantiv. Acest mecanism are la bază două criterii și anume: „**cel sintactic**, conform căruia are loc raportarea la un substantiv, și **cel morfologic**, conform căruia este explicată flexiunea în raport cu genul”²⁰.

Trăsăturile definitorii ale adjectivului care pot fi trasate pe baza exemplificărilor aduse în corpul lucrării aduc în prim plan faptul că adjectivul este o clasă ce se delimitează morfologic prin variația după categoriile gramaticale specificate și semantic, prin aceea că exprimă proprietăți. Înțelegerea obiectivă a aspectelor generale ale adjectivului ca parte de vorbire, este condiționată de trecerea în revistă, a principalelor trăsături ale gramaticii tradiționale, ca parte fundamentală a gramaticii clasice românești. Adjectivul este deci o parte de vorbire cu un inventar bogat și deschis în permanentă completare, bucurându-se de o diversitate importantă în ceea ce privește interpretarea lui stilistică. Prin utilizarea adjectivului limba devine mai suplă exprimând nuanțe mai bogate fără material suplimentar.

**Profesor Andreea Petrișor,
Școala Gimnazială „Virgil Iovănaș” Săfârșeni**

Bibliografie:

1. Gălinescu, George, *Ion Heliade Rădulescu și școala sa*, Editura Academiei Române, București, 1966;
2. Guțu Romalo, Valeria, *Morfologia structurală a limbii române. Substantiv, Adjectiv, Verb, Adverb*, Editura Academiei Române, București, 1968;
3. Guțu Romalo, Valeria, *Gramatica românească de Ion Heliade Rădulescu*, Editura Academiei Române, București, 1980;
4. Toșa, Alexandru, *Elemente de morfologie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983.

Regulile și funcțiile comunicării

Omenirea nu poate fi imaginată în absența comunicării. Prin semne, prin gesturi și mimică, prin sunete guturale sau articulate, oamenii își fac simțită prezența. Dar modalitatea perfecționată, specific umană este comunicarea verbală, comunicarea realizată cu ajutorul cuvântului, care prin asociere cu alte cuvinte formează propoziții, fraze, texte. Dincolo de cuvinte, din necesități practice

²⁰ Rădulescu, I.H., *Literatura. Critica*, I, p. 18, apud Guțu Romalo, Valeria, *op.cit.*, p. 488;

sau de economie a vorbirii, comunicarea s-a constituit ca un sistem de semne convenționale legiferate sau nu. De exemplu, următoarele imagini sugerează intenția implicită sau explicită a mesajului:



Funcțiile comunicării

În funcție de factorul care se manifestă predominant în procesul de comunicare, pot fi identificate cinci funcții ale limbajului.

a) Când textul insistă asupra *emițătorului* și în mesaj se află indicii despre emițător, mesajul/textul are o **funcție expresivă/emotivă/interjecțională**:

- Nu!... *Îți spun eu cum a fost! Ascultă la mine...*

b) Când mesajul se centrează asupra *contextului lingvistic de referință* și conține în primul rând informații, ca în cazul textelor științifice, juridice, etc., atunci acel text/mesaj se particularizează prin **funcția referențială/denotativă/cognitivă**.

Într-un proces de comunicare, interlocutorul trebuie să acorde aceeași semnificație semnelor, cuvintelor din care mesajul se constituie. Exemplu: „Morfemul este un element lingvistic cu ajutorul căruia se formează un nou cuvânt, o nouă formă flexionară sau o nouă unitate morfologică” (Constantinescu-Dobridor, Gheorghe, *Mic Dicționar de Terminologie Lingvistică*)

c) Când *mesajul se centrează asupra lui însuși*, mesajul fiind factorul cel mai important al comunicării, atunci acel text are o **funcție poetică/literară/estetică**. Așa se explică importanța acordată textului de către autor, grija, elaborarea migăloasă, căutarea formei celei mai adecvate (se au în vedere și variantele unei opere). Așa se explică și fascinația exercitată de mesaj (de operă), fie asupra creatorului, când acesta se află sub imperiul imaginii ideale a operei sale, fie asupra cititorului. Este normal ca ceilalți factori (emițător, context, receptor) să conteze mai puțin, dar fără să fie total neglijăți, pentru că s-ar pierde comunicarea. Astfel de mesaje/texte sunt operele literare.

d) Dacă în text apar explicații referitoare la *cod* (ansamblu de reguli care guvernează mecanismul lingvistic), atunci se manifestă **funcția metalingvistică** a limbajului. Definiția, explicarea, clarificarea unui cuvânt/termen ilustrează această funcție. Indiciul gramatical al funcției metalingvistice este *apozitia*: „În opera lui Nichita Stănescu predomină metafora, *figura de stil care utilizează termenii la sensul figurat*”.

e) Dacă în enunț se fac referiri la *destinatar/receptor* („Dragul meu, cum te simți azi?”), atunci se manifestă ***funcția conativă/persuasivă sau retorică***.

f) În momentul în care emițătorul verifică modul în care mesajul este perceput/auzit („Ați înțeles explicația?/ Mă urmăriți cu atenție?”), atunci se actualizează ***funcția fatică*** (de menținere a contactului dintre emițător și receptor).

Comunicarea verbală (lingvistică)

Comunicarea *orală* presupune transmiterea de informații prin viu grai, deoarece schimbul de mesaje se realizează auditiv, prin apelul la un cod de semne sonore, iar comunicarea *scrisă* în care schimbul de mesaje se realizează vizual - prin intermediul scrisului sau tactil (pentru nevăzători, vezi scrierea „braille” prin apelul la un cod de semne grafice care traduc semnele sonore).

O evidență strictă a variantelor de comunicare sau delimitarea acestora este imposibil de realizat, dată fiind interferența lor în procesul de comunicare. Comunicarea verbală (lingvistică) reprezintă forma de comunicare ce utilizează limbajul uman articulat și „implică alcătuirea unor mesaje din semne verbale, în conformitate cu regulile de construcție furnizate de codul limbii, enunțarea, transmiterea și receptarea lor printr-un canal specific (vizual și/sau auditiv) și interpretarea lor în limitele aceluiași cod de către persoane cu competențe comunicaționale, aflate într-o relație și într-o situație de comunicare”.²¹

Forme ale comunicării verbale

Comunicarea orală

Comunicarea orală este forma de comunicare realizată prin vorbire. Ea poate fi naturală, directă, între comunicatorii care se află în același cadru, ori nenaturală, indirectă, când interlocutorii se văd sau se aud de departe. Comunicarea orală, cea mai răspândită formă de comunicare, este, tocmai de aceea, extrem de eterogenă. Este modalitatea fundamentală de socializare, cea care asigură coeziunea și permanența colectivităților umane. În istoria umanității, oralitatea a făcut posibilă transmiterea unui imens patrimoniu științific și cultural în epocile în care scrierea nu era cunoscută, dar și după aceea. Până în zilele noastre, un număr imens de texte orale a completat și dezvoltat fondul inițial de cunoștințe și creație a omenirii.

Comunicarea orală reprezintă forma de comunicare verbală cel mai frecvent întâlnită și este însoțită de comunicarea *paraverbală* și de cea *nonverbală*, care îi furnizează diverse elemente de întărire, nuanțare și motivare a mesajului.²²

²¹ Borchin, Mirela-Ioana, *Vademecum în lingvistică*, Timișoara, Ed. Excelsior Art, 2004, p.33

²² Bărdășan, Gabriel, *Curs practic de comunicare orală*, Timișoara, Ed. Excelsior Art, 2007, p.13

Comunicarea nonverbală

Comunicarea nonverbală urmărește să accentueze comunicarea verbală, să completeze mesajul verbal (o glumă spusă va fi însoțită de zâmbete, anunțarea unei vești triste va fi însoțită de o mimică adecvată), să contrazică anumite aspecte (o critică susținută prin schițarea unui zâmbet detensionează atmosfera și poate face critica mai eficientă), să repete, să actualizeze sau să verifice înțelesul comunicării verbale (de exemplu, verificăm dacă mai există vreo neclaritate prin ridicarea semnificativă a sprâncenelor) sau să substituie unele aspecte ale comunicării verbale (o îmbrățișare poate suplini uneori cuvintele).

Tot formă a comunicării nonverbale este și vestimentația, prin care se oglindește personalitatea individului, aceasta, reprezentând „o extensie a eului”²³, deoarece îmbrăcămintea „comunică” diverse trăsături caracteriale ale oamenilor (dorința de a fugi spre originalitate, dorința de a protesta împotriva rigorilor impuse de societate, sau, din contră, indiferența sau disprețul față de codul vestimentar care, în opinia unora este doar o formă a snobismului) sau intențiile (de a plăcea, de a se diferența, de a șoca, de a impresiona etc.).

Comunicarea paraverbală

Elementele de paralimbaj orientează atenția interlocutorilor nu spre ceea ce se spune, ci spre maniera în care se spune. Mesajul paraverbal este cel codificat în manifestările vocale care însoțesc vorbirea. Astfel, ritmul vorbirii, tonul, intonația, volumul, accentul, fluenta, dicția, pauzele sau tăcerile, cuvintele sau sunetele de umplură, suprapuse mesajului verbal, pot intensifica, slăbi, sau distorsiona sensurile cuvintelor, producându-le interlocutorilor diverse reacții, de obicei, afective.

Comunicarea scrisă

Comunicarea scrisă cunoaște, de asemenea, o seamă de caracteristici²⁴ prin care se diferențiază de forma orală a comunicării verbale:

- în comunicarea scrisă mesajele emițătorului au o formă îngrijită și pot fi elaborate cu mai multă stăruință și migală;
- lipsa contactului direct al actanților comunicării face imposibilă utilizarea elementelor nonverbale (mimică, gesturi, postură etc.) și paraverbale pentru a întări semnificațiile cuvintelor sau ca substitute ale acestora;
 - calitatea slabă sau inexistența feed-backului;
 - standardul ridicat de receptare și înțelegere a mesajului scris datorită absenței factorilor perturbatori;
- este privilegiat raționamentul, rigoarea termenilor sau a formulărilor clare;

²³ Bărdășan, Gabriel, *op. cit.*, p.65

²⁴ Gh.-I. Fârte, *Comunicarea. O abordare praxiologică*, Iași, Casa Editorială „Demiurg”, 2004, p.115-116



- comunicarea scrisă implică formulări definitive, exclude negocierea sensurilor între emițător și receptor – care pot fi separați în timp și spațiu – este logică, precisă și suficientă.

Prof. Angelica Farcaș,
Liceul Național de Informatică Arad

Concepte instituționale de la medieval la digital

Medievalitatea cunoscută în domeniul instituțional ca un "moment" de turnură în constituirea de instituții, predilect a universităților (e.g. Universitatea din Bologna considerată prima înființată în 1088), formarea discipolilor și redactarea primelor lucrări de anvergură disciplinare (și chiar interdisciplinare). Din aceste considerente se consideră că medievalitatea se află la originile edificării unui sistem cunoscut în lumea didactică ca «*Studium Generale*» și care, in facto, definește înființarea primelor instituții universitare. Evident, acestea au fost precedate de forme incipiente reprezentate de «*Studium Particularae*» în care, dacă am face o comparație cu prezentul, regăsim lumea preuniversitară.

Liceul în denominarea clasică *Lyceum* (gr. *Lykeion*) - a fost înființat în anul 335 î.Chr. de Aristotel (384-322 î.Chr.), funcționând ca o instituție de tip gimnazial. Situat în afara zidurilor Atenei antice, a reprezentat o instituție considerată ca piatră de hotar pentru știința și filozofia europeană. În cadrul acestui sistem de învățământ nu exista o organizare pe domenii de științe, nu existau programe de studii stabilite distinct și nu se acordau titluri și diplome la terminarea studiilor.

Cercetările asupra sistemului de educație / învățământ din antichitate arată că se studia un grup de șapte discipline cunoscute sub denumirea de „*Septem artes liberales*” („șapte arte liberale”). Numeroși magistrii erau ino tempore, specialiști în științe și teologie (e.g. matematician și teolog, medic și teolog). Această îngemănare profesională și spirituală a contribuit la progresele lumii universitare.

A urmat o lungă perioadă în care didactica și metodică au beneficiat de constituire alfabetelor create în lumea antică, a aflării mijloacelor de inscripționare pornind de la plăcile de "terra cota" (pământ ars), pe care au fost consemnate evenimente istorice și informații de interes cosmologic și religios, urmate de inventarea papirusului, pergamentului și, ulterior a hârtiei.

Pe aceste temelii au evoluat manuscrisele, unele aflate azi în incunabilele marilor biblioteci academice sau în marile muzee ale lumii. Au urmat înscriserile sub forma tratatelor, remarcabilelor enciclopedii naționale sau internaționale.

Lumea de azi asistă uneori surprinsă, alteori încântată, dar totdeauna mulțumită de beneficiul adus de enciclopediile apărute în mediul virtual, ca scrieri de tipul *Wikipedia*, *Encyclopedia*, *Everything2*, *Grand Larousse encyclopédique*, *Scholarpedia*.

În această manieră asistăm la o trecere greu de imaginat înainte cu două decenii, de la specificul scrierilor medievale la facilitățile conversaționale și informaționale oferite de «scrierea digitală» și beneficiile aduse de «mediul virtual» în care sunt difuzate.

În ziua de azi educația înseamnă: moduri de gândire care implică creativitate și abordări critice pentru rezolvarea de probleme și luarea deciziilor; moduri de lucru care includ comunicare și colaborare precum și instrumente cum ar fi cunoașterea și exploatarea noilor tehnologii; capacitatea de a trăi într-o lume versatilă ca și cetățean activ și implicat. Actualii elevi au influență asupra a ceea ce vor să învețe și cum vor să învețe și conturează rolul educatorilor lor. Cunoașterea nu mai este o acceptare pasivă a cunoștințelor existente. Învățarea este și o activitate fizică și o activitate socială care conectează ființe și cunoștințe anterioare, prejudecăți, având motivația ca și componentă esențială.

Valorile se creează tot mai puțin prin comandă și control, precum în relația tradițională profesor-elev, ci prin flux continuu energizat și îmbogățit de puterea comunicării și a colaborării.

Începutul teoriei competențelor secolului 21 a fost marcat de Raportul Delors (1996): a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii, a învăța să trăiești alături de ceilalți – cei patru piloni care susțin dimensiunile intelectuală, fizică, morală și culturală.

Acestea includ generarea creativă a cunoașterii prin raționament, rezolvare de probleme, achiziția unor abilități complexe, muncă în echipă, asumarea riscului, gândire creativă, colaborare, reflecție.

Abordarea învățării în ziua de azi presupune o tot mai intensă digitalizare în scopul colaborării și distribuirii de informație. Profesorul contemporan utilizează resurse pe care le descoperă cu încântare dar și cu teamă, precum:

- *Edutopia* (www.edutopia.org): furnizează articole și postări video din domeniul didactic: învățare mixtă – profesor, peer to peer - tehnologie; schimbarea mediului de învățare, instruire diferențiată etc.
- *Teaching Channel* (www.teachingchannel.org): Sute de filme video cu idei diverse de la integrarea materialului didactic la metode pedagogice.

Scientix (www.scientix.eu): proiect al Comisiei Europene adresat colaborării și susținerii profesorilor STEM (știință, tehnologie, inginerie, matematică), cercetătorilor și decidenților politici în scopul îmbunătățirii educației științifice prin dezvoltarea la elevi a competențelor specifice secolului 21 și motivarea pentru aceste domenii de activitate în viitor. Site-ul promovează metode de



predare inovatoare și participative, oferă informații despre proiecte didactice din domeniul științelor, exemple de bune practici, promovează evenimente și manifestări științifice. Platforma cuprinde secțiuni interactive prin care utilizatorii pot stabili legături cu parteneri din întreaga Europă, se pot angaja în discuții și pot face schimb de bune practici.

TedEx (<https://www.ted.com/watch/tedx-talks>): pentru discursuri motivaționale.

European Schoolnet (<http://www.europeanschoolnet.eu/>) oferă cursuri online relevante pentru tendințele metodice moderne, schimb de idei și experiențe cu colegi din alte țări, implicit alte sisteme educaționale, culturi, structuri organizaționale.

School Education Gateway (<http://www.schooleducationgateway.eu>). Platformă cu resurse (publicații, materiale diverse, toolkit-uri), cursuri de dezvoltare profesională și personală prin Teacher Academy (online - cu participare virtuală, sau forma cu participare fizică - on site). Secțiunea Oportunități Erasmus+ oferă un catalog de cursuri de formare (www.schooleducationgateway.eu/courses) accesibile la acțiunea KA1, oportunități de mobilitate cadre didactice (www.schooleducationgateway.eu/mobility), parteneri pentru încheiere de parteneriate strategice KA2 (www.schooleducationgateway.eu/partnerships).

In loc de concluzie:

- Societatea s-a schimbat mult.
- Esența educației - armonizarea laturii cognitive a persoanei cu cea atitudinală, comportamentală și afectivă - nu s-a schimbat.
- Elevii descoperă informația în mod diferit, construind abilitățile pe care le vor putea aplica în viața lor.
- Rolul multiplu al profesorului (coach, resursă, facilitator, mediator, mentor, consilier) trebuie configurat.
- Lecțiile devin dinamice și motivaționale.

Oportunitățile de comunicare prin intermediul instrumentelor online sunt valorificate.

"Una din funcțiunile educației este să ne ajute să evadăm, nu din propriul nostru timp – căci suntem legați de el - ci din limitările intelectuale și emoționale ale timpului nostru." (T.S. Eliot)

Prof. dr. Adina-Elena Avacovici,
Liceul Tehnologic "Francisc Neuman" Arad



Temă de reflecție: Educația incluzivă – o problemă ce trebuie rezolvată sau un alt tip de educație?

Realizarea unor importante obiective educaționale, precum cele referitoare la punerea în prim plan a elevului, cu particularitățile sale psiho-fiziologice, realizarea egalității de șanse, evitarea discriminărilor de orice fel, pune problema promovării unor forme de organizarea a activităților de instruire, cu accent pe valorificarea unor modalități concrete de individualizare a învățării, în cadrul educației de tip incluziv.

Termenul de educație incluzivă desemnează procesul permanent de îmbunătățire a instituției școlare având ca scop exploatarea resurselor existente, în special a celor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunități.

În acest context, școala incluzivă reprezintă o unitate de învățământ în care se asigură o educație pentru toți copiii conform principiului „resursa urmează elevul”

Sub aspect legislativ, România a aderat, promovat și implementat următoarele documente internaționale referitoare la realizarea educației de tip incluziv:

- *Convenția ONU cu privire la drepturile copilului* (1990), ratificată de Parlamentul României prin Legea nr. 18/1990 pentru ratificarea Convenției ONU cu privire la drepturile copilului, stabilește obligativitatea statelor de a asigura protecție și îngrijire copilului, interesele copilului prevalând;

- *Declarația Mondială cu privire la Educația pentru toți*, de la Jomtiem, Thailanda, 1990 referitoare la educația pentru toți, liberul acces la educație al tuturor copiilor, tinerilor și adulților. Unul dintre principiile generale promovate prin această Declarație se referă la faptul că toate politicile și practicile educaționale trebuie să pornească de la dezideratul că educația este un drept de bază al omului;

- *Declarația de la Salamanca* (1994) care propune liniile directoare ale succesului și calității educației pentru copiii cu cerințe speciale de educație;

- *Forumul Educațional Mondial*, Dakar 2000 a reiterat faptul că educația pentru toți trebuie să țină cont de nevoile celor săraci și dezavantajați, inclusiv ale copiilor care trăiesc în mediul rural, nomazilor, minorităților etnice și lingvistice, copiilor, tinerilor și adulților afectați de conflict, HIV, Sida precum și a celor cu handicap.

Pe de altă parte, *Legea Educației Naționale* promovează incluziunea școlară, la nivel de: ideal educațional, principii și politică educațională.

Analiza modului de implementare a paradigmei educației incluzive presupune luarea în calcul a următorilor parametri:



- cadrul legislativ, intern și internațional care susțin, la nivel formal educația incluzivă;
- practicile educaționale concretizate atât la nivelul curriculumului (formal, nonformal, informal) cât și la nivelul acțiunii educative, având la bază o strategie specifică;
- cultura organizațională fundamentată pe principii și valori sub aspect formal, dar ilustrată la nivel comportamental printr-un complex de parametri. De cele mai multe ori, eficiența actului educativ, este dependentă de numărul și tipul barierelor care afectează educația.

Sub aspectul practicilor educaționale, promovarea educației incluzive presupune politici educaționale care să genereze:

- schimbări de atitudine a tuturor celor implicați în procesul educațional prin promovarea valorilor fundamentale ale educației incluzive: unicitatea persoanei, pozitivismul, flexibilitatea, adaptarea curriculară, individualizarea, învățarea continuă.
- intervenția timpurie – avem în vedere includerea copilului în activități educaționale formale de la o vârstă cât mai mică ;
- realizarea și adoptarea unui curriculum incluziv care să sprijine învățarea și evaluarea, să ofere oportunități pentru educația informală și nonformală, să evite supraîncărcarea elevilor ;
- formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, pe problema educației incluzive.

O contribuție importantă la implementarea politicilor educaționale de tip incluziv în țara noastră au adus câteva proiecte pilot, programe și strategii naționale, desfășurate sub coordonarea MECTS sau a unor organizații neguvernamentale, printre care:

- Proiectele de integrare în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale (CES);
- Programe de educație pentru sănătate, reducerea absenteismului și abandonului școlar ;
- Pachetul de resurse pentru profesori „Cerințe speciale în clasă”, editat sub egida UNESCO cu sprijin UNICEF;
- Ghidul pentru manageri – Dezvoltarea practicilor educației incluzive în România, cu sprijin tehnic și financiar UNICEF;
- Proiectul Phare Twinning Light „Accesul la educație a grupurilor dezavantajate – cu focalizare pe copiii cu nevoi educaționale speciale”;
- Strategia Națională „Acțiunea Comunitară”;
- Programul național „Împreună, în aceeași școală”.

Abordarea activității educaționale din perspectiva strategiilor incluzive presupune, în fapt o extindere a activității de predare-învățare-evaluare de la nivelul strict, riguros delimitat al clasei de elevi la realizarea unui cadru extins, activ, individualizat și personalizat de învățare, care să genereze un model de învățare bazat pe integrarea sistemică a structurilor specifice educației formale, non-formale și informale.



Abordarea, din perspectiva cadrului didactic, a modalităților de individualizare a învățării presupune:

- analiza specificului colectivului de elevi din perspectiva nevoilor specifice de învățare-evaluare;
- identificarea domeniilor de intervenție și a modalităților concrete de individualizare a învățării;
- stabilirea modalităților de obținere a feedbackului și, pe această bază, identificarea de noi modalități de acțiune.

Organizarea activităților de învățare ar trebui să se realizeze: individual, (cu sarcini de instruire comune pentru toți elevii, cu teme diferențiate pentru fiecare elev sau pe grupe de nivel); pe grupe omogene sau pe grupe neomogene.

Metodele de învățare sunt: învățarea prin descoperire, învățarea problematizată, învățarea prin cooperare, simularea, jocul de roluri, rezolvarea de probleme, studiul de caz, jocurile didactice, mozaicul, cafeneaua, realizarea de proiecte în echipă, observații sau sondaje de opinie.

Evaluarea se poate realiza prin folosirea unor metode alternative: proiecte, portofolii, observarea sistematică a activității în timpul activităților pe grupe sau individuale sau autoevaluarea.

Cred că educația incluzivă reprezintă un alt tip de educație deoarece trebuie să punem în prim plan elevul, să realizăm egalitatea de șanse, să evităm discriminarea de orice fel și să valorificăm modalitățile concrete de individualizare a învățării pentru copiii care au nevoie de educație incluzivă.

De educație trebuie să beneficieze și copii săraci și dezavantajați și cei care provin din mediul rural, care aparțin minorităților etnice și lingvistice și cei care suferă de anumite dizabilități.

Profesor Cosmin - Mircea Julian,
Școala Gimnazială „Ștefan Cicio-Pop” Arad

Bibliografie:

1. Bălan, E., Teșileanu, A., Chirițescu, A., Căstăian, D., Stoica, E., *Didactica specializată și abilitare curriculară*, Editura Aramis, București, 2011.
2. Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura Polirom, Iași, 2006.
3. Iucu, R.B., *Managementul clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași, 2006.
4. Joița, E., *Management școlar*, Editura Gh. C. Alexandru, Craiova, 1995.
5. Neamțu, C., Gherguț, A., *Psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2000.
6. Vărășmaș, T., *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București, 2001.



Revista Casei Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad



**Editura „ȘCOALA VREMII” -
Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra”
Arad
Arad, Str. Mucius Scaevola, Nr. 9
Tel. 0257/281077
Fax 0257/282441**

Colectivul de redacție:

Adela Redeș, director Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad – coordonator
Emilia Dăncilă, profesor metodist Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad
Camelia Avramescu, profesor metodist Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad
Ibolya Ilyes, profesor metodist Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad
Lilla Pellegrini, profesor metodist Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad
Iuliana Gaiță, bibliotecar Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad
Cornelia Terme, secretar Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad

Coperta: Emilia Dăncilă

**Responsabilitatea asupra materialului publicat revine exclusiv autorilor.
Materialele nepublicate nu se restituie.**

ISSN: 2068-6099