

Educația în România: ieri și azi

Simpozionul județean
„Învățământul românesc
între tradiție și modernism”
ediția 2018



În organizarea
S.I.P. Județul Hunedoara



**Învățământul românesc
între tradiție și modernism
"Educația în România: ieri și azi"**

**Învățământul românesc
între tradiție și modernism
"Educația în România: ieri și azi"**

**Lucrările simpozionului "Învățământul românesc între tradiție și modernism"
desfășurat în cadrul manifestărilor "Săptămâna educației 2018"**

Simpozionul „Învățământul românesc între tradiție și modernism”, cea de a șaptea ediție, s-a desfășurat în cadrul manifestărilor „Săptămâna educației”, organizate de Sindicatul Învățământului Preuniversitar Județul Hunedoara în perioada 1 octombrie - 5 octombrie 2018.

Tema acestei ediții a simpozionului a fost ”Educația în România: ieri și azi”.

Simpozionul s-a desfășurat sub coordonarea unei echipe formate din:

Paul Rusu

Victor Bratu

Coordonarea apariției acestui volum a fost realizată de Sindicatul Învățământului Preuniversitar Județul Hunedoara prin:

Victor Bratu

Paul Rusu.

Sindicatul Învățământului Preuniversitar Județul Hunedoara, coordonatorii simpozionului și coordonatorii acestui volum nu își asumă responsabilitatea cu privire la conținutul lucrărilor, acesta revenind autorilor.

Volumul nu cuprinde lucrările care nu s-au încadrat în tematica simpozionului. Verificarea prin sondaj a caracterului original al lucrărilor a condus la eliminarea din cuprinsul volumului a unei serii de lucrări.

ISSN 1844 - 203X

Deva, 2019

Sindicatul Învățământ Preuniversitar Județul Hunedoara

Deva, 330065, str. Gheorghe Barițiu, nr. 2

tel/fax: 0254 211 642

e-mail: sip@siphd.ro

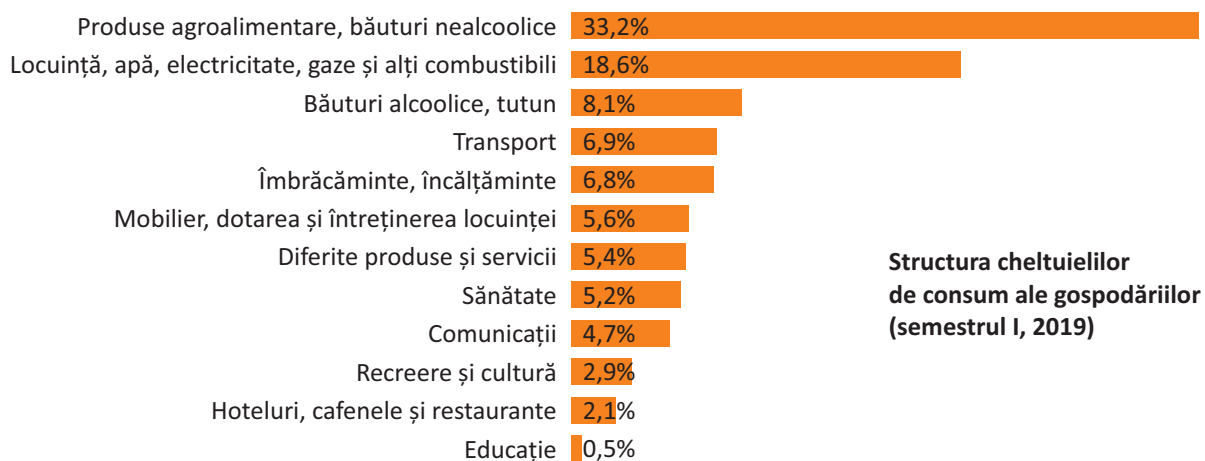
www.siphd.ro

Educația în România: ieri și azi

Tema propusă pentru simpozionul organizat de S.I.P. Județul Hunedoara în acest an, anul *Centenarului*, așa cum se poate observa cu destul de mare ușurință, este una generoasă, încercând să ofere posibilitatea unor paralele între ceea ce a fost educația românească și ceea ce aceasta a devenit. Totodată, evoluția învățământului românesc constituie una dintre preocupările constante ale dezbaterilor care animă opinia publică, pe de o parte, iar pe de altă parte a factorilor politici de decizie.

În măsura în care încercăm să aruncăm cel puțin o privire fugară asupra evoluțiilor cunoscute de educația românească și mai ales dacă vom lua în calcul evaluarea acestor evoluții (cel mai adesea, întregul conținut al acestor evaluări rezumându-se în realitate la exprimarea unei „păreri”), concluzia care pare să se impună destul de repede ar fi aceea potrivit căreia, mai ales după 1990, educația românească a intrat pe un trend descendent, până într-acolo încât adesea se clamează „catastrofa” învățământului românesc.

Nu vom încerca, în rândurile următoare, să oferim un răspuns la întrebarea cu privire la degradarea învățământului românesc, ceea ce ar presupune o analiză deosebit de vastă, din nefericire nerealizată până în prezent, diferitele aspecte invocate fiind mult prea puțin relevante pentru o concluzie cu caracter general, cu atât mai mult cu cât analiza ar presupune mai întâi o cercetare temeinică a trecutului relativ idealizat, fie că este vorba de perioada interbelică, fie că luăm în calcul situația de până în 1989. Chiar ne-am putea întreba, acceptând ideea unei anumite degradări a învățământului românesc, în ce măsură cauzele sunt unele intrinseci sau ele se datorează, în realitate, unei degradări de ansamblu a societății românești (chiar și cele mai „tari” aspecte invocate destul de frecvent nu se susțin în calitate de cauze; de exemplu, am putea aduce în discuție „subfinanțarea cronică”, dar aceasta este net superioară altor epoci, sau „încărcătura excesivă a programelor”, deși acestea au fost „descărcate” în numeroase rânduri, până într-acolo încât în multe cazuri sunt relativ „subțiri” față de ceea ce erau în alte vremuri, sau dificultatea examenelor, deși acesta a scăzut constant, chiar raportându-ne la perioade relativ apropiate, nivelurile fiind în general la jumătate față de ceea ce se solicita chiar și doar cu câteva decenii în urmă etc.). Consecvenți, nu vom insista însă nici în această privință, deși poate ar fi deosebit de relevantă, ca punct de plecare, o reprezentare grafică precum cea următoare:



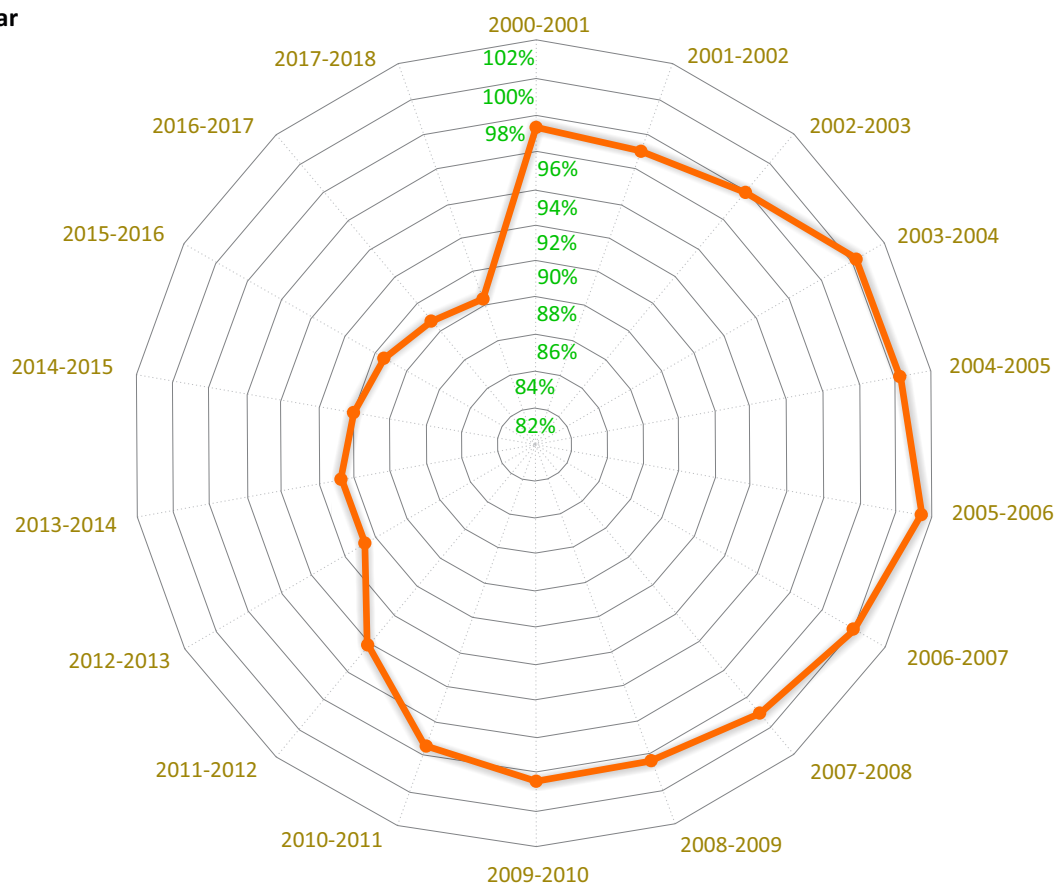
La care, de altfel, chiar puteți medita pe măsură ce veți parcurge paginile următoare, pe care, de o manieră sintetică, grafică de asemenea, am încercat să vă propunem, în măsura în care datele ne-au fost disponibile, o serie de date statistice cu ceea ce s-a întâmplat în perioada de după 1990 în educația românească. Desigur, este o „privire” rapidă, a cărei relevanță urmează să o stabiliți dumneavoastră, după cum vă rămâne să trageți și propriile concluzii cu privire la evoluția educației românești în această perioadă...

Învățământul românesc între tradiție și modernism - ediția 2018
 "Educația în România: ieri și azi"

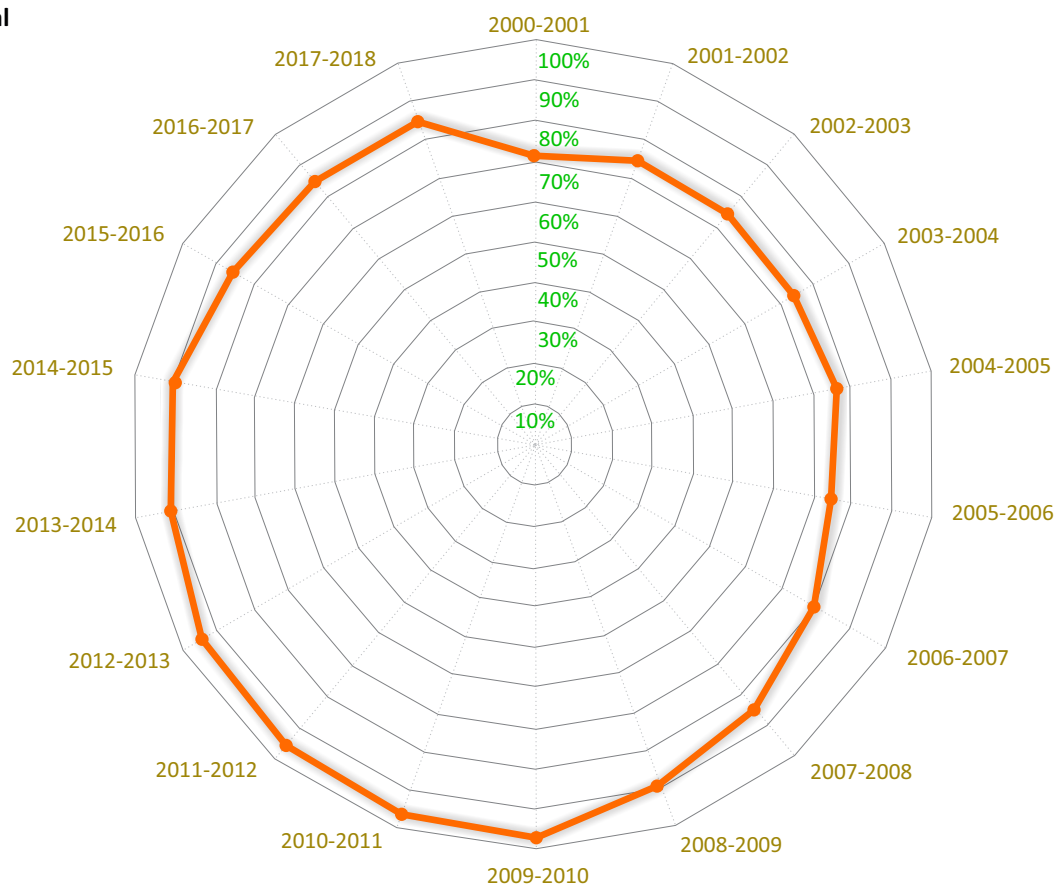
Număr cadre didactice		Ministrul educației	Număr elevi	
2017-2018	209194	Liviu Pop/Valentin Popa	3010333	2017-2018
2016-2017	208566	Mircea Dumitru/Pavel Năstase	3034127	2016-2017
2015-2016	210008	Adrian Curaj	3079944	2015-2016
2014-2015	216268	Sorin Cîmpeanu	3164470	2014-2015
2013-2014	219805	Remus Pricopie	3214845	2013-2014
2012-2013	217619	Cătălin Baba/Ioan Mang/Liviu Pop...	3267369	2012-2013
2011-2012	219122	Daniel Funeriu	3281318	2011-2012
2010-2011	223207	Daniel Funeriu	3353907	2010-2011
2009-2010	237576	Daniel Funeriu	3399112	2009-2010
2008-2009	243453	Ecaterina Andronescu	3431538	2008-2009
2007-2008	244885	Cristian Adomniței	3494663	2007-2008
2006-2007	246735	Mihail Hărdău	3557465	2006-2007
2005-2006	249941	Mihail Hărdău	3644432	2005-2006
2004-2005	255004	Mircea Miclea	3749435	2004-2005
2003-2004	251135	Alexandru Athanasiu	3847459	2003-2004
2002-2003	257051	Ecaterina Andronescu	3895720	2002-2003
2001-2002	271434	Ecaterina Andronescu	3967101	2001-2002
2000-2001	266979	Ecaterina Andronescu	4028342	2000-2001
1999-2000	274439	Andrei Marga	Date nedisponibile	1999-2000
1998-1999	285557	Andrei Marga	Date nedisponibile	1998-1999
1997-1998	284879	Andrei Marga	Date nedisponibile	1997-1998
1996-1997	289788	Virgil Petrescu	Date nedisponibile	1996-1997
1995-1996	283555	Liviu Maior	Date nedisponibile	1995-1996
1994-1995	275903	Liviu Maior	Date nedisponibile	1994-1995
1993-1994	269522	Liviu Maior	Date nedisponibile	1993-1994
1992-1993	265593	Liviu Maior	Date nedisponibile	1992-1993
1991-1992	257157	Mihai Golu	Date nedisponibile	1991-1992
1990-1991	257792	Gheorghe Ștefan	Date nedisponibile	1990-1991
		Mihai Șora		

Învățământul românesc între tradiție și modernism - ediția 2018
 "Educația în România: ieri și azi"

**Rata brută de cuprindere
 în învățământul primar
 și gimnazial**



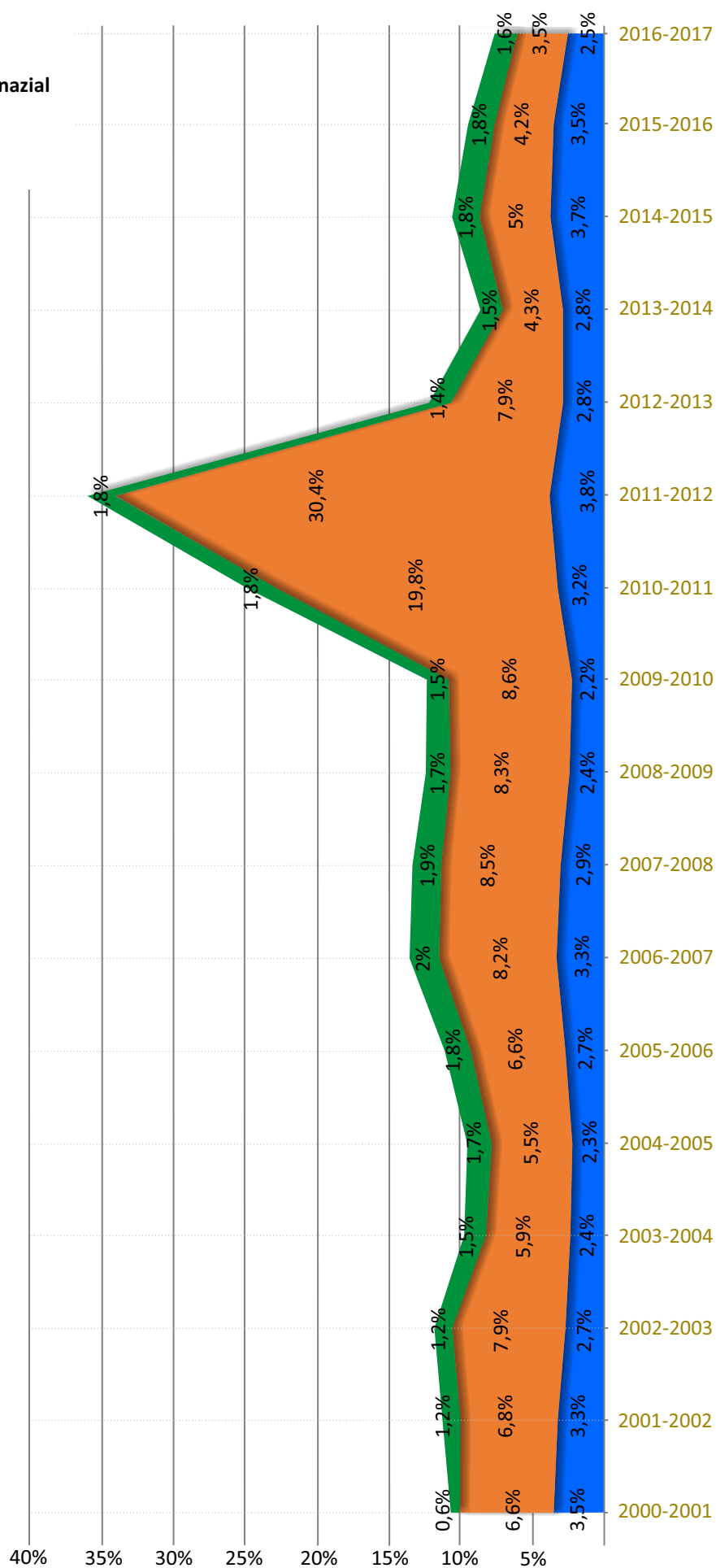
**Rata brută de cuprindere
 în învățământul liceal
 și profesional**



Învățământul românesc între tradiție și modernism - ediția 2018
 "Educația în România: ieri și azi"

Rata de abandon școlar

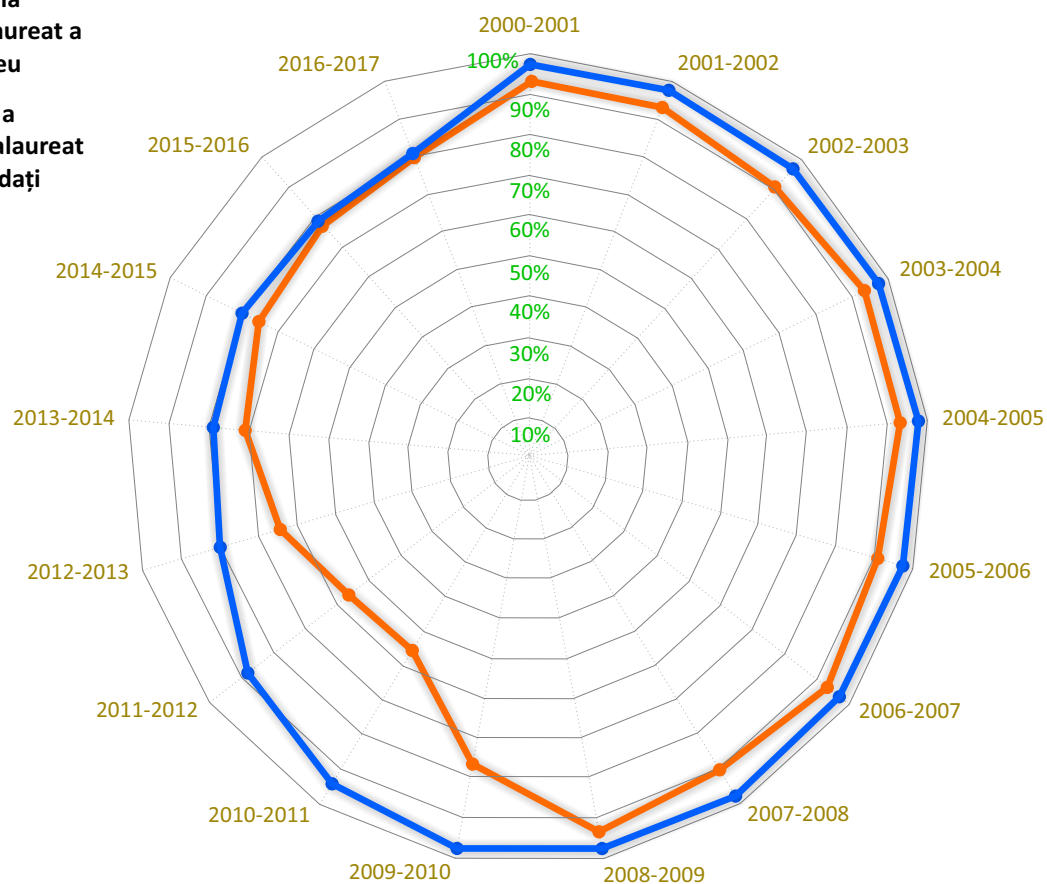
- învățământ primar și gimnazial
- învățământ profesional
- învățământ liceal



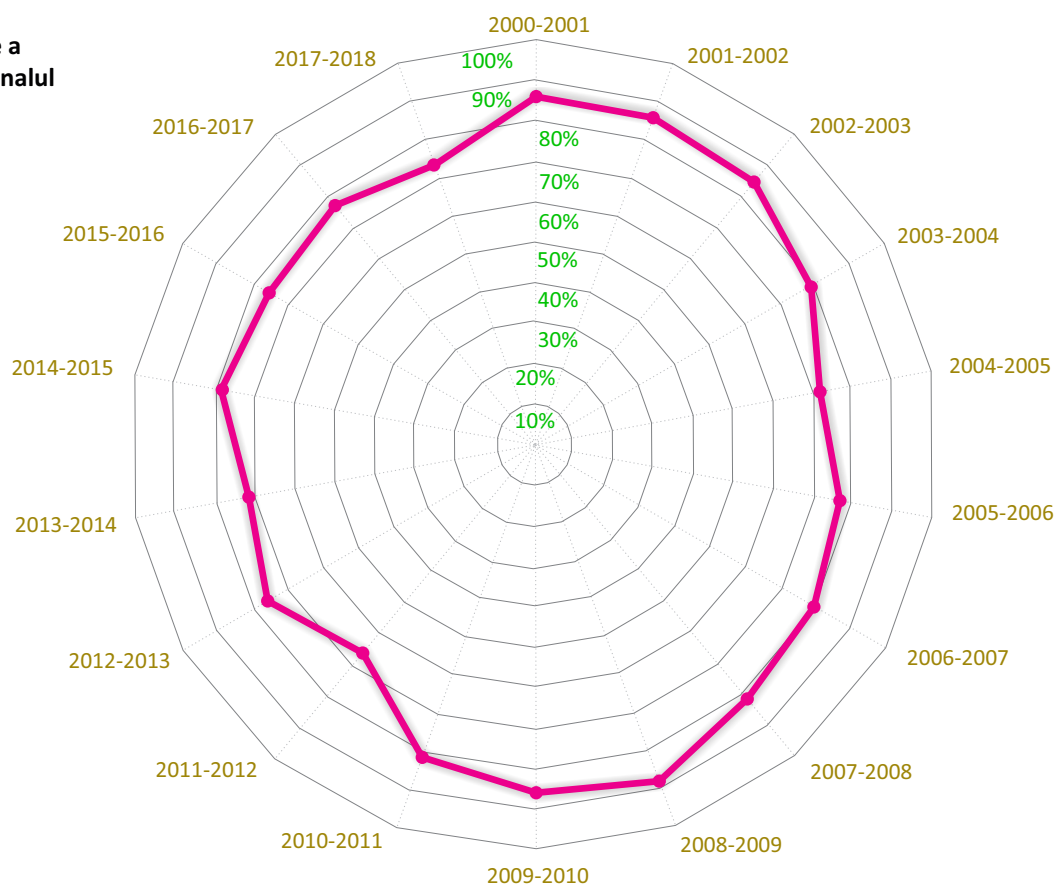
Învățământul românesc între tradiție și modernism - ediția 2018
 "Educația în România: ieri și azi"

■ Rata de participare la examenul de bacalaureat a absolvenților de liceu

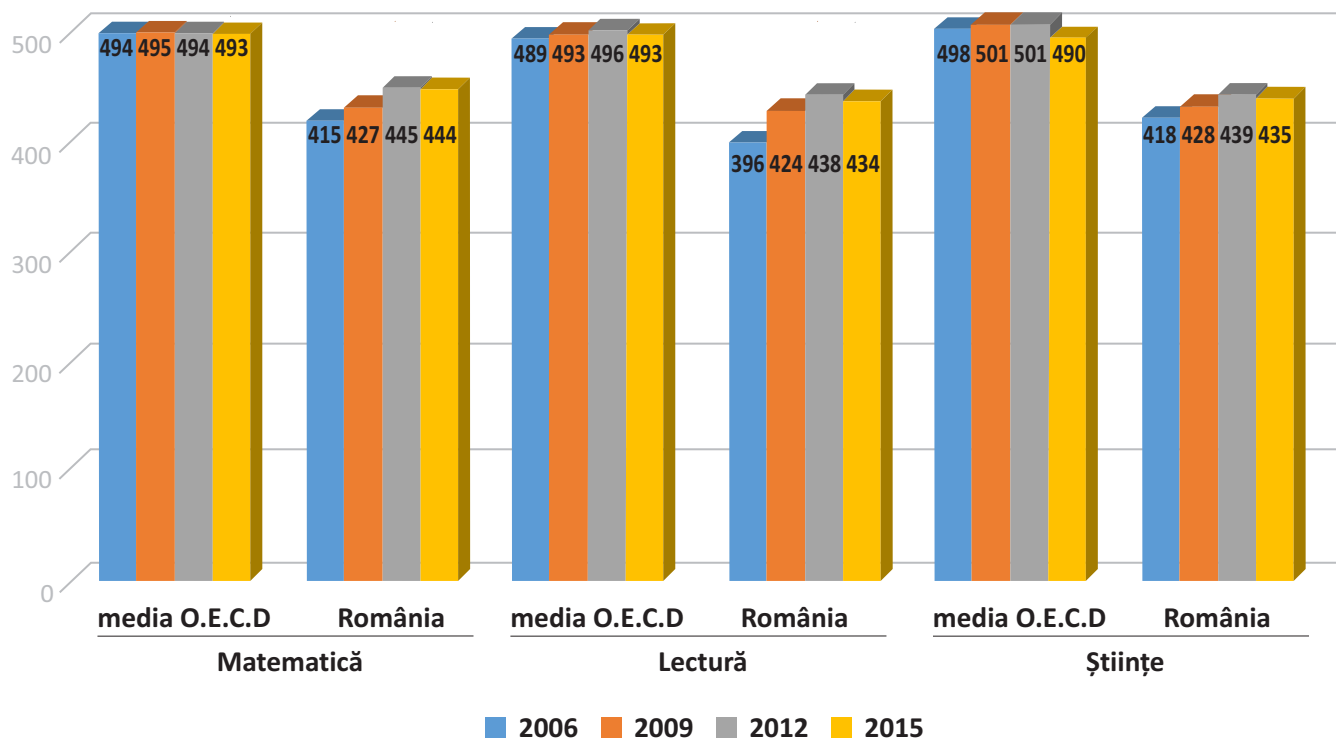
■ Rata de promovare a examenului de bacalaureat din număr de candidați pezenți



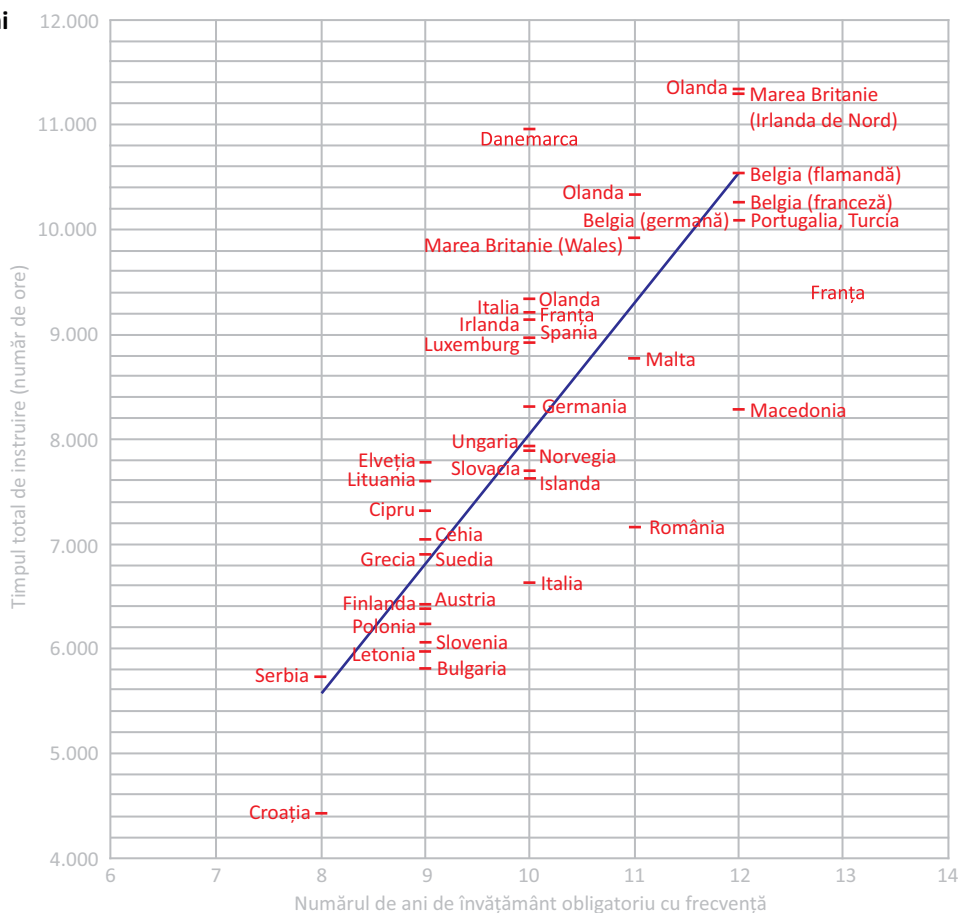
■ Rata de promovare a examenului de la finalul ciclului gimnazial



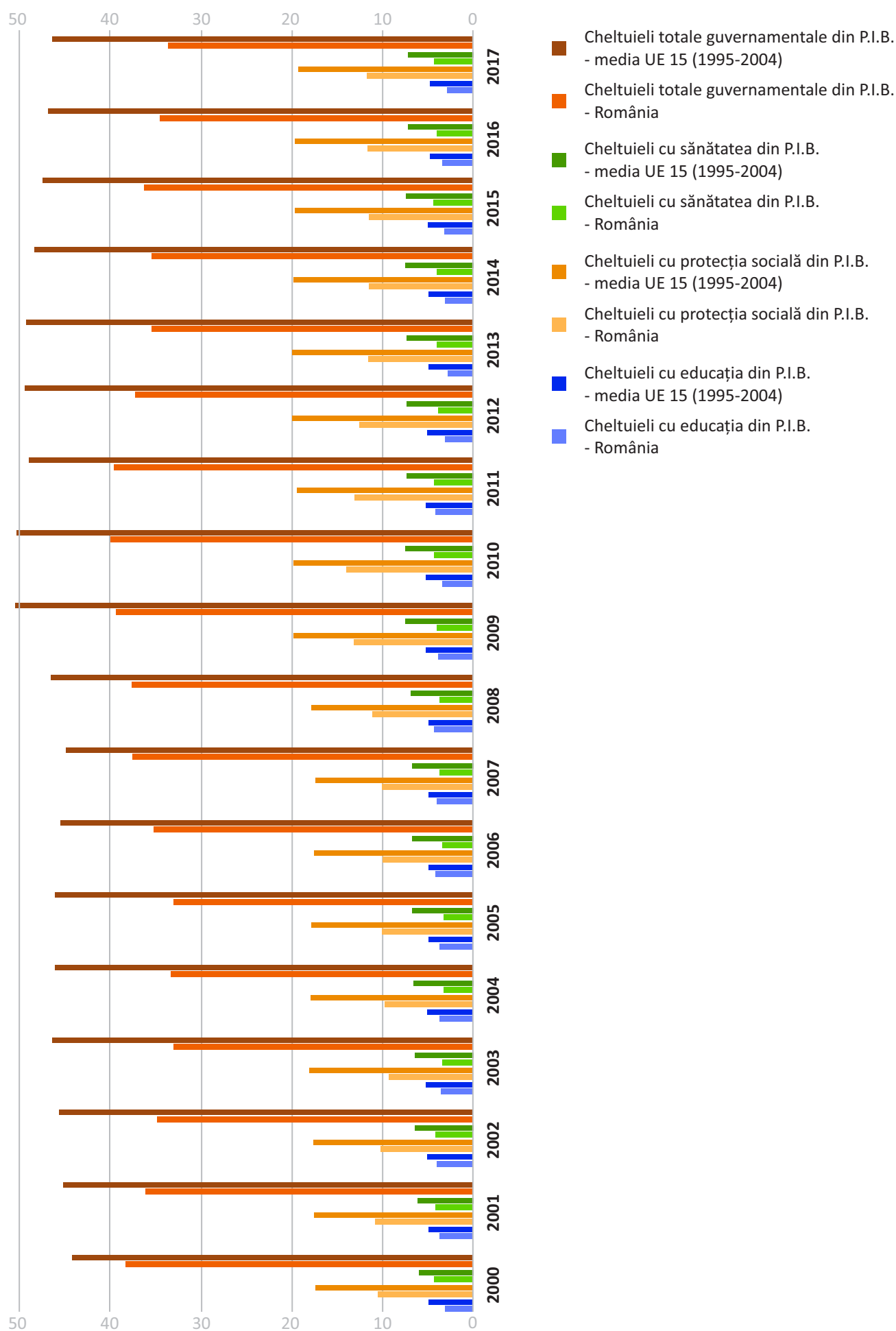
Rezultatele obținute la evaluările P.I.S.A.



Corelația dintre numărul de ani de învățământ obligatoriu cu frecvență și timpul total de instruire recomandat pentru curriculumul obligatoriu (anul școlar 2016-2017)

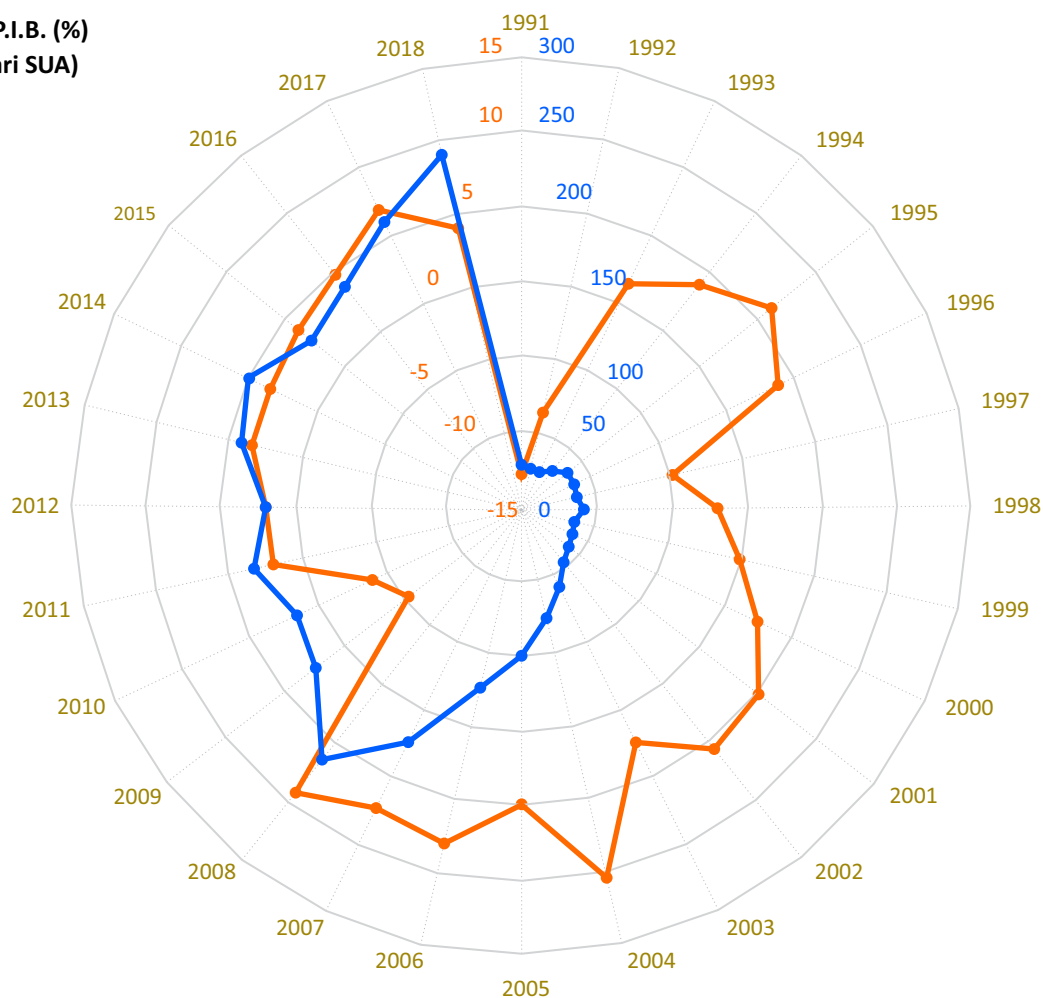


Învățământul românesc între tradiție și modernism - ediția 2018
 "Educația în România: ieri și azi"

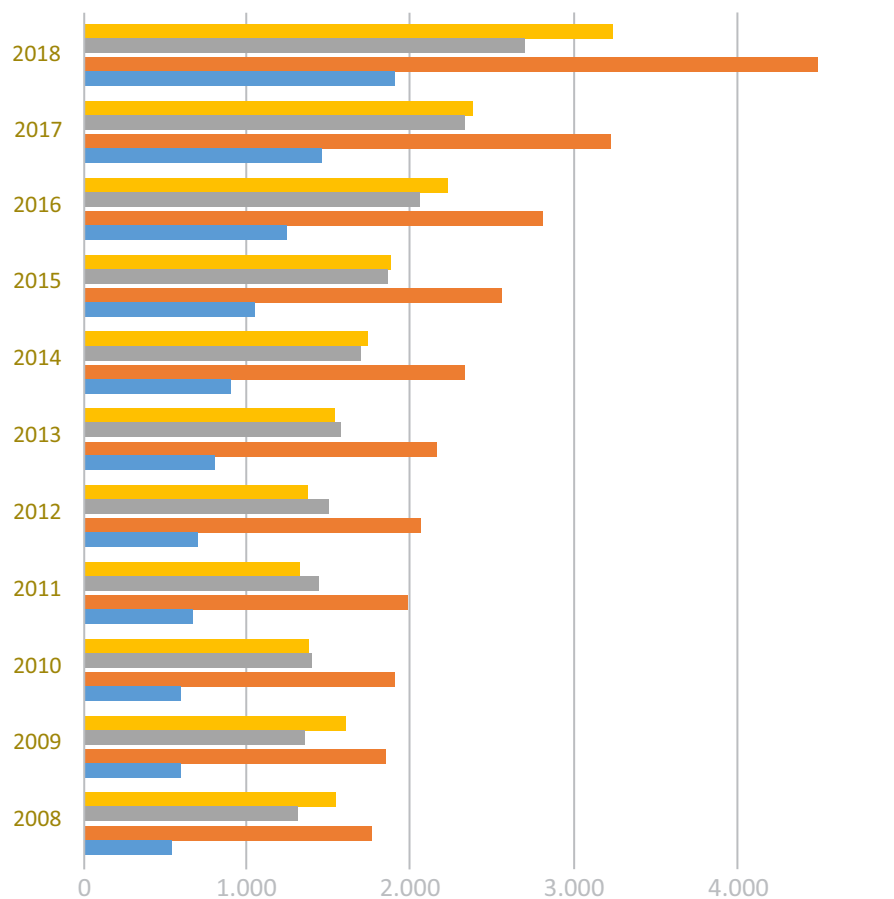


Învățământul românesc între tradiție și modernism - ediția 2018
 "Educația în România: ieri și azi"

- Rata de creștere a P.I.B. (%)
- P.I.B. (miliarde dolari SUA)



- Câștigul salarial mediu net învățământ (lei)
- Câștigul salarial mediu net România (lei)
- Câștigul salarial mediu brut România (lei)
- Salariul minim pe economie România (lei)



Cuprins

Ardelean Cristina Daniela - Școala Gimnazială „I.G. Duca” Petroșani <i>Creativitatea în lumea școlii de ieri și de azi</i>	17
Beregszaszy Daniela - Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria” Deva <i>Educație și instrucție în spațiul românesc în prima jumătate a secolului al XIX-lea</i>	18
Bolea Cornelia - Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria” Deva Ciocan Maria Dana - Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria” Deva <i>Educația în România: ieri și azi</i>	21
Bonta Alina - Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria” Deva <i>Comment choisir les instruments d'évaluation?</i>	23
Dobrotă Florian - Școala Gimnazială „Dr. Aurel Vlad” Orăștie <i>Democrația eficientă: planuri și dispoziții civice</i>	25
Dudas Emilia Daciana - Colegiul Tehnic de Transport Feroviar „Anghel Saligny” Simeria <i>Evaluarea rezultatelor școlare la literatura română</i>	27
Epure Mariana - Grădinița P.P. Nr. 3 Petroșani <i>Utilizarea resurselor digitale în grădiniță</i>	29
Faur Elena - Grădinița P.P. nr. 7 Deva <i>Eficientă și aplicabilitate la nivel preșcolar prin metoda proiectelor</i>	32
Gherlan Monteola - Școala Gimnazială nr. 7 Petroșani <i>Metode activ-participative utilizate în lecțiile de limba și literatura română</i>	34
Gîrjob Elena - Școala Gimnazială „I.G. Duca” Petroșani <i>Integrarea curriculară - modalitate inovatoare de proiectare</i>	37
Hompot Monika - Colegiul Tehnic Energetic „D. Hurmuzescu” Deva <i>Posibilitatea participării elevilor și a cadrelor didactice la proiectele europene</i>	38
Iuga Nadia Camelia - C.J.R.A.E. Hunedoara <i>Educația incluzivă: trecut și prezent</i>	39
Jitea-Nicolae Andreea-Simona - Școala Gimnazială Bănița <i>Școala modernă</i>	40
Lașiță Doina - Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria” Deva <i>Cadrul didactic, promotor al sistemului de valori democratice</i>	41
Luțesc Daniela Violeta - Școala Gimnazială „Horea, Cloșca și Crișan” Brad <i>Actul predării între tradițional și modern</i>	43
Mănucă Emilia - Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria” Deva <i>Aspecte ale alternativelor educaționale</i>	45
Mara Monica Emanuela - Liceul Teoretic „Ion Constantin Brătianu” Hațeg <i>Strategiile de învățare prin cooperare</i>	46
Moisă Luiza - Colegiul Tehnic de Transport Feroviar „Anghel Saligny” Simeria <i>Comunicarea educațională</i>	47
Moraru Aurelia Daniela - Școala Gimnazială nr. 4 Vulcan <i>Învățământul românesc între tradiție și modernism</i>	49
Muntean Mihaela Carmen - Colegiul Tehnic „Matei Corvin” Hunedoara <i>Învățământul românesc între tradiție și modernism</i>	51
Nagy Monica - Școala Gimnazială nr. 7 Petroșani <i>Cartea în educație</i>	53
Nariță Gabriela - Școala Gimnazială nr. 4 Vulcan <i>Educația în România: ieri și azi</i>	55
Nealcoș Alina - Liceul de Arte „Sigismund Toduță” Deva <i>Rolul muzeului în educația gustului artistic</i>	56
Nițulete Carmen Florentina - Școala Gimnazială nr. 4 Vulcan <i>Învățământul contemporan: politici și strategii</i>	58

Olariu Anca Mirabela - C.J.R.A.E. Hunedoara	
<i>Consilierea educațională - repere actuale</i>	60
Palamariu Mariana - Școala Gimnazială Nr. 3 Lupeni	
<i>Școala - trecut și prezent</i>	63
Până Luminița - Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria” Deva	
<i>Tensiuni și îndoieli legate de conceptul actual al incluziunii</i>	65
Pârlițeanu Alexandru - Școala Gimnazială Bretea-Română	
<i>Educația elevilor cu cerințe educaționale speciale - o nouă abordare a actului educațional</i>	67
Stoica Angela-Sanfira - Școala Gimnazială nr. 7 Petroșani	
<i>Nevoile de dezvoltare ale copiilor de ieri și de azi</i>	70
Szabo Andra-Sorina - Grădinița P.P. nr. 3 Petroșani	
<i>Tradițional și modern în învățământul românesc</i>	71
Szekely Daniela Maria - Școala Gimnazială Nr. 3 Lupeni	
<i>Metodele didactice între tradițional și modern</i>	72
Szekely Simona Cristina - Școala Gimnazială Nr. 3 Lupeni	
<i>Educația în România: ieri și azi</i>	73
Trîncă Anișoara Antigona - Școala Gimnazială nr. 7 Petroșani	
<i>Școala cu subiect și predicat</i>	74
Trucă Ionela Gabriela - Școala Gimnazială „Grigore Moisil” Năvodari, județul Constanța	
<i>Importanța metodei studiului de caz sau... „Ce înseamnă să cunosc un copil?”</i>	76
Truță Gheorghe - Școala Gimnazială nr. 3 Lupeni	
<i>Propunere de Programă pentru predarea geometriei în gimnaziu - cu elemente de logică</i>	78
Tudorașcu Cristina - Școala Gimnazială „I.G. Duca” Petroșani	
<i>Dezvoltarea stimei de sine la școlarul mic</i>	87
Vanko Jana - Colegiul Tehnic „Dimitrie Leonida” Petroșani	
<i>Dezvoltarea inteligențelor multiple la tineri</i>	89

Creativitatea în lumea școlii de ieri și de azi

Ardelean Cristina Daniela
Școala Gimnazială
„I.G. Duca”
Petroșani

„Creativitatea este un proces de învățare aparte, la care elevul și profesorul sunt una și aceeași persoană.”

Arthur Koestler

A fi creativ înseamnă a crea ceva nou, original și adecvat realității.

Există în prezent sute de modalități prin care este definită creativitatea.

A crea înseamnă: a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera, a produce, a fi primul care interpretează rolul și dă viață unui personaj, a compune repede, a zămisli etc. Creativ este cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate, este imaginativ, generativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ etc.

Comparativ cu cele anterioare, societatea contemporană se caracterizează prin schimbări radicale care se petrec în conduită, la locul de muncă sau în familie, în educație, în știință și în tehnologie, în religie și aproape în orice aspect al vieții noastre. A exista într-o asemenea lume presupune un înalt grad de adaptare și de curaj care este legat în mare măsură de creativitate.

A fi creativ nu înseamnă doar receptarea și consumul de nou, ci în primul rând crearea noului. Adaptarea creativă naturală pare a fi singura posibilitate prin care omul poate ține pasul cu schimbarea caleidoscopică a lumii sale.

Oricine poate fi creativ, dar pentru a se împlini în această direcție sunt necesare o serie de condiții. Se pot distinge trei direcții în abordarea și analiza fenomenului creației: din perspectiva produsului creat, a procesului de creație și a personalității creatoare.

Produsul creat desemnează rezultatul procesului de creație. Pentru ca acest produs să poată fi apreciat creativ trebuie să încumbe doi parametri: originalitate și utilitate socială. Originalitatea se exprimă prin noutate și unicitate. Psihopedagogii au scos în evidență trei criterii de apreciere a originalității unui produs:

- un răspuns este cu atât mai original cu cât el este mai ingenios, apreciat ca atare de un grup de judecători;
- un răspuns este cu atât mai original cu cât el este mai rar în populația considerată;
- un produs este cu atât mai original cu cât el apreciază elemente de cunoștințe sau date de experiență mai îndepărtate.

Eficiența și utilitatea produsului este parametrul care impune acestuia o finalitate practică. Un produs al creației trebuie să răspundă unor nevoi umane, să fie aplicat în folosul omului. Perspectiva procesuală este o direcție de abordare a creativității.

Ocupându-se de procesul creației psihologii consideră că el parcurge mai multe etape. Putem menționa în acest sens concepția lui G. Wallas, devenită clasică, care distinge patru etape: prepararea, incubarea, iluminarea și verificarea.

Ca atribut fundamental al acesteia din punct de vedere pedagogic ne interesează mai mult creativitatea din perspectiva personalității. Ea este proprie, în limitele normalului, tuturor copiilor, manifestându-se însă cu o intensitate diferită de la unul la altul. Toți copiii dispun de un potențial creativ, respectiv de anumite trăsături sau însușiri favorizante actului creator. Deosebiri se exprimă prin intensitatea cu care se manifestă acest potențial și prin domeniul în care se aplică. El reprezintă o posibilitate latentă ce se poate întrevădea de la cea mai fragedă vârstă.

Detaliind aceste însușiri putem distinge, pe de o parte, cele care se referă la intelectul copilului, iar pe de altă parte, cele ce se referă la fantezia sau imaginația sa. Cele două categorii de însușiri nu evoluează în mod liniar și în același ritm. Potențialul creativ cunoaște o dinamică specifică de-a lungul dezvoltării ontogenetice și îmbracă nuanțe individuale de la o persoană la alta. Esența creativului constă în noutatea și originalitatea sa. De aceea nu avem standarde pentru a-l evalua.

Într-adevăr, istoria a arătat că un produs cu cât este mai original și implicațiile sale sunt mai îndepărtate în timp, cu atât mai aspru va fi judecat de contemporani, fiind calificat drept nebunesc, eronat, inutil, dar aceste aprecieri ale societății nu împiedică geniile să existe, să se afirme și să dăinuie.

Bibliografie:

- Crețu, C., *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași, 1997
Popescu-Neveanu, P., *Psihologie școlară*, Universitatea din București, 1987
Răfăilă, E., *Educarea creativității la vârsta preșcolară*, Editura Aramis, București, 2001

Beregszaszy Daniela
Colegiul Național Pedagogic
„Regina Maria”
Deva

Educație și instrucție în spațiul românesc în prima jumătate a secolului al XIX-lea

În prima jumătate a secolului al XIX-lea, atât educația, cât și instrucția școlară din spațiul românesc au resimțit din plin influența ideilor iluministe franceze. Aceste idei au dus la dezvoltarea învățământului și începutul etatizării lui, precum și la racordarea spațiului românesc la modelul de dezvoltare occidental. Inițiativele în domeniul educațional au venit atât de sus în jos (prin directive ale statului), cât și de jos în sus (prin inițiative particulare).

În ceea ce privește educația, la începutul secolului al XIX-lea, pentru zona Principatelor, aflate sub regimul fanariot, consecința pozitivă a acestuia s-a resimțit în aducerea culturii și a limbii franceze în spațiul românesc. Copiii și tinerii din familiile boierești au institutori francezi sau vorbitori de limbă franceză, care îi învățau această limbă, ce le completează educația în limba română, făcută de călugări sau popi români, și pe cea în greacă (încă la mare căutare în vremea fanarioților).

Educația din familiile aparținând elitei politice este completată de școlile particulare, pensioane din Principate, dar și din străinătate (Franța, Germania, Italia), deschise atât pentru băieți, cât și pentru fete. Studiile implică eforturi financiare uneori considerabile, așa cum se întâmplă în cazul Anei Racoviță, sora fraților Ștefan și Nicolae Golescu, care este nevoită să-și vândă toate bijuteriile pentru a plăti pensionul copiilor. Multe dintre pensioanele din țară sunt înființate de francezi, poposiți în Principate într-un număr mai mare după Revoluția Franceză. Dacă, la început, școlile particulare puteau fi deschise de oricine, la un moment dat Eforia Școalelor a decis anumite reguli de funcționare a acestora, precum și supervizarea programei lor școlare, în care „limba română trebuia să apară ca obiect obligatoriu”.

Vorbirea asiduă a limbii franceze în Principate este relatată de numeroși călători străini prin țările române, legătura românilor cu Franța fiind, potrivit spuselor Elenei Văcărescu, citată de istoricul Neagu Djuvara, „un caz pasional”, întrucât nicăieri în Europa influența franceză nu s-a resimțit atât de profund ca în țările române. Unul dintre călătorii străini ce ajung în Principate, consulul francez M. Cochelet, amintea, la 1835, larga circulație a limbii franceze atât la București, cât și la Iași.

Odată cu învățarea limbii franceze, are loc mult mai ușor pătrunderea ideilor liberale în spațiul românesc, ceea ce determina inclusiv trezirea conștiinței naționale. Plecarea în străinătate la studii a tinerilor români va contribui la acest lucru. O vor face odraslele boierimii în timpul fanarioților, dar și în perioadele ce au urmat. Mimetismul specific românilor a jucat, din acest punct de vedere, un rol pozitiv în schimbarea mentalităților vremii.

În ceea ce privește educația fetelor, aceasta se făcea în familie, școli particulare sau pensioane și avea în vedere formarea unor fiice, soațe și mame vrednice. Guvernantele vorbitoare de limbă franceză sau germană jucau un rol important în viața tinerelor. *L'usage du monde* a făcut ca acestea să învețe a vorbi grecește și franțuzește, să știe a citi, a scrie, să cunoască noțiuni de istorie, geografie și mitologie, precum și „morală, bontonul și cărțile de literatură”. Rolul acestei educații din familie, cât și din pensioane, era acela de „a face dintr-o mică sălbatecă o păpușă de lume, o podoabă de salon”. De multe ori, pensioanele primeau subvenții din partea statului.

Cât privește școlile de stat pentru fete, acestea apar pentru prima dată la Iași (1834- 1835), în perioada regulamentară. În Muntenia, boierul Dinicu Golescu a avut, în 1830, inițiativa înființării pe moșia sa de lângă București a unei școli de fete pe 5 ani, fără a se materializa însă.

Referitor la instrucția școlară, aceasta are un avans în Transilvania, unde edicte imperiale organizează învățământul primar, care devine obligatoriu începând cu 1777. Totuși, aici învățământul rămâne mult timp confesional, Biserica fiind un dirigitor al școlilor. Românii transilvăneni „aveau școli medii la Blaj (1754), Brașov (1829) și Beiuș (1829), precum și trei institute teologice, la Blaj (1754), Sibiu (1811) și Arad (1822)”. La gimnaziul din Blaj au predat, de exemplu, profesori recrutați „dintre clericii întorși de la studii din Apus sau dintre cei mai buni absolvenți ai seminarului teologic”. La Sibiu ajungeau să se școlească chiar copii veniți din Principate, așa cum se întâmplă între 1793 și 1823 cu mai mulți tineri veniți din Oltenia.

În timpul mitropolitului Andrei Șaguna, învățământul confesional românesc cunoaște un avânt deosebit. Trebuie să spunem însă că există școli confesionale frecventate, fără a apărea probleme, de copii din etnii și confesiuni diferite. Este cazul Primei școli românești din Sfântu-Gheorghe, unde au învățat atât ortodocși, cât și reformați și catolici.

Revenind la Principate și la perioada fanariotă, domnitorii fanarioți susțin în continuare activitatea Academiei domnești de limbă greacă, înființate la București și Iași în 1680, respectiv, 1707 (care se vor închide însă după Revoluția lui T. Vladimirescu, socotite a fi focare revoluționare). Un Scarlat Callimachi, la Iași, și un Ioan Gh. Caragea, la București, sprijină înființarea unor colegii în limba română; este vorba despre școala lui Gh. Asachi de la Iași (1814) și cea a lui Gh. Lazăr de la Sf. Sava – București (1818). Acestea însumau învățământul primar pe 4 ani, cel secundar pe 4 ani, liceal pe 3 ani și superior tot pe 3 ani. Acum, dar și mai târziu, se observă infuzia de învățători și profesori veniți în Principate din Transilvania, iar ardeleanul Gh. Lazăr este exemplul cel mai concludent în acest sens. De asemenea, școala înființată de

munteanul Dinicu Golescu (1818-1821, redeschisă în 1826) îl are ca învățător pe Nicolae Nicolau, fost învățător la școala din Scheii Brașovului.

Cât despre perioada domniilor regulamentare, aceasta este inovatoare și în domeniul instrucției școlare publice, cu problemele inerente de început. Regulamentele Organice au avut în vedere organizarea învățământului public. Legislația școlară din timpul Regulamentelor Organice a prevăzut școli în limba română atât pentru băieți, cât și pentru fete, precum și organizarea învățământului rural. La Iași, între 1835 și 1847, își desfășoară activitatea Academia Mihăileană, prima instituție de învățământ superior la care se predau „cursuri de istorie, filosofie, drept, teologie, chimie, matematică, inginerie, agronomie și arhitectură”. De asemenea, sunt înființate școli specializate, profesionale, de muzică, cele militare, de agricultură. Se introduc principii moderne de învățare, ca de exemplu metoda lancasteriană, ce consta în alfabetizarea celor mai mici de către școlarii mai avansați. Această metodă a fost larg răspândită în Principate (în Moldova chiar din 1820) și mai puțin întâlnită în Transilvania. Din păcate, progresul făcut în ceea ce privește numărul școlilor și cel al elevilor până la 1848 se va întrerupe un timp, după înăbușirea revoluției pașoptiste – o altă sincopă așadar în evoluția sistemului de învățământ.

În ceea ce privește învățământul rural din perioada regulamentară, lucrurile nu au fost deloc ușor de realizat. Școlile de aici cădeau în grija Bisericii și a comunităților locale. Biserica furniza resursele umane (dascăli, ce devin de multe ori și învățători), resurse materiale, precum și autoritatea morală. Pentru localurile de școli erau închiriate case țărănești, iar chiria trebuia plătită de toți locuitorii satului; când nu se găseau spații disponibile, candidații de învățători sau învățătorii foloseau ca școli propriile locuințe. Construcția acestor școli urma să se facă numai în satele cu peste 50 de familii. Localul școlii avea de obicei o sală de clasă și 1-2 încăperi destinate învățătorului. Școlile erau construite rău, întreținute și mai rău din cauza lipsei mijloacelor materiale și a neînțelegerii rostului lor. De aceea era numită „beleaua satului”.

Tot în grija sătenilor cădea și plata lefurilor învățătorilor, ceea ce a dus de multe ori la tensiuni între cele două părți și multiplicarea frustrărilor sătenilor față de ceea ce reprezenta școala. În consecință, sătenii nu au fost la început foarte dornici să-și trimită copiii la școală, știut fiind că trebuiau să contribuie financiar la școlarizarea lor, în condițiile în care situația lor economică era și așa una dificilă. Ca atare, mulți dintre profesori și învățători au cerut, fără succes, instituirea obligativității instruirii școlare. De menționat este faptul că aceste realități erau întâlnite inclusiv în Transilvania, nu doar în Principate.

Cât despre învățători, aceștia urmau o perioadă de pregătire de 4 ani, iar începând cu 1842 căpătau atestate de învățători. În 1838, Eforia Școalelor indica noțiunile absolut necesare învățătorilor de la sate: citire pe table lancasteriene, scrierea caligrafică, noțiuni de aritmetică, catehismul, „toate rugăciunile religioase necesare unui creștin și cântări bisericești”. Leafa acestora era modestă (vorba lui I. Creangă, „lapte acru-n călimări, chiu și vai prin buzunări”), dar primeau și o plată în produse, precum și scutirea de anumite dări (care urmau a fi suportate tot de către comunitatea sătească). Nu de puține ori, învățătorii au renunțat la cariera didactică în favoarea unor ocupații mai bănoase (ca preoți, arendași, comercianți), fapt pentru care Eforia Școalelor a hotărât introducerea, din anul 1843, a contractelor scrise cu învățătorii, încheiate pe 5 ani, pentru o mai mare stabilitate a acestora în posturi.

În ceea ce privește materiile pe care le învățau elevii la sat, acestea erau citit, scris, catehismul, aritmetica elementară, noțiuni de geografie și istorie, dar și de medicină veterinară, lucrarea pământului. Și la oraș se studiau în școlile elementare cam aceleași materii. Primele manuale, tot din cauza lipsurilor, au fost, la țară, cărțile bisericești, apoi au apărut (a doua jumătate a secolului al XIX-lea) și manuale de silabism, de caligrafie, de rugăciuni. La Academii domnești de la Iași și București s-a învățat însă pe manuale traduse după lucrări occidentale renumite, ceea ce sugerează prezența spiritului modern în învățământul românesc al acelor vremuri.

Au existat în epocă inițiative de a scrie manuale venite chiar din partea profesorilor. Este cazul lui Ion Rus, profesor de istorie la Blaj, autorul unei lucrări intitulate Icoana pământului sau carte de geografie. Rus îi scrie, în noiembrie 1841, protopopului greco-unit de la Târgu-Mureș, Ilie Farago, pentru a-l înștiința că lucrarea respectivă este în curs de apariție, ceea ce îl determinase să o scrie fiind nu „câștigul de bani [...], ci m-am ostenit din cuget curat, ca să folosesc cât de puțin neamului”. Pentru a găsi fondurile necesare tipăririi respectivei lucrări, Ion Rus face o înștiințare de subscriere (octombrie 1841), invitându-l la aceasta, printre alții, chiar pe George Barițiu.

În ceea ce privește limba învățată în școală și, totodată, cea de scriere a manualelor, aceasta a fost la început limba română cu caractere chirilice, iar timp de câteva decenii s-a folosit alfabetul de tranziție, în care „o parte din caractere rămăneau cele chirilice, partea cealaltă fiind deja litere latine”. Cât despre mobilierul clasei, existau bănci, semicercuri, iar tablele erau făcute din simple foi de hârtie, lipite pe mucavale, iar apoi confecționate din lemn vopsit. De asemenea, în sprijinul elevilor și cadrelor didactice au fost înființate biblioteci școlare.

Conform Legii din 1847, durata anului școlar (la sat) era de câteva luni, între 1 octombrie și 23 aprilie (restul timpului fiind dedicat muncilor agricole). Se făcea școală de luni până sâmbătă, iar duminică și în alte zile de sărbătoare învățătorii erau obligați să meargă cu elevii la biserică. Vârsta școlară: între 7 și 15 ani, dar printre școlari se regăseau și tineri cu vârsta mai mare. Dotarea școlilor și activitatea didactică erau inspectate de trimiși ai Eforiei, aceștia fiind subvizitatorii pentru plăși, profesorul școlii normale pentru școlile din toate satele județului, revizorul școlilor normale din întreaga țară.

Existau examene la sfârșitul fiecărui an școlar, „în sărbătorile Paștelui”, și erau publice, în fața oamenilor de seamă din sat, a părinților, chiar a domnitorului, așa cum se întâmpla de regulă la Colegiul Sf. Sava din București. În 1838, la ceremonia de acordare a premiilor, a participat și reverendul Benjamin Barker, el relatând cum elevii merituosi au primit „o cunună verde de lauri [din partea domnitorului] și mai multe cărți, printre care și un exemplar din Noul Testament”. Notarea se făcea cu calificativul „eminență” și cu note de la 1 la 3, nota 3 fiind la limita admisă.²⁶ De examene nu scăpau nici învățătorii. Aceștia erau examinați de două ori pe an, în iunie și octombrie, în fața unei asistențe numeroase și într-un cadru solemn.

Situația școlară a elevului putea fi cunoscută de părinți prin consultarea carnetului de note, introdus la Pitești, de exemplu, încă din 1833. Sunt amintite chiar pedepse fizice pentru elevi, ca „punerea în genunchi sau la arest”, iar avocatul și ziaristul francez Adolphe Joanne amintește despre existența, la Iași, a unei case de corecție, care dispărea „arsă în urma incendiului din anul 1827”.

În preajma revoluției pașoptiste, mai mulți oameni de seamă români au sesizat importanța școlii în dezvoltarea societății. Gândirea generației pașoptiste s-a regăsit ulterior în prevederile programelor revoluționare. De exemplu, în Proclamația de la Islaz se prevedea „instrucție egală și întreagă pentru românul de amândouă sexele”, iar guvernul provizoriu de aici a hotărât desființarea taxelor pentru școli și înființarea de școli pentru fete în fiecare județ. În Petiția Națională adoptată la Blaj s-a cerut înființarea de școli naționale românești în toate satele și orașele, precum și a unei universități românești. În Țara Românească, învățătorii au fost desemnați de guvernul provizoriu să răspândească ideile progresiste, fapt care a avut repercusiuni imediate după înăbușirea mișcării revoluționare. De exemplu, domnitorul Barbu Știrbei a închis mii de școli sătești înființate în perioada premergătoare revoluției, acestea urmând a fi redeschise în 1857. Învățământul românesc își va relua mersul ascendent odată cu reformele inovatoare realizate în timpul domniei lui Alexandru Ioan Cuza, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Așadar, în prima jumătate a secolului al XIX-lea, într-o societate care se iluminează și se modernizează, educația și instrucția școlară românească au purtat însemnele progresului, cunoscând, firește, și greutățile inerente oricărui început de drum. Școala, făcută fie în sistem particular, fie public, a contribuit, fără doar și poate, la schimbarea mentalităților oamenilor care, la rândul lor, au schimbat ulterior realitățile politice, economice, culturale și sociale ale spațiului în care trăiau.

Bibliografie:

- George Fotino, *Din vremea renașterii naționale a Țării Românești: Boierii Golescu*, vol. 3, Scrisori adnotate și publicate: 1850-1852, București, Imprimeria Națională, 1939, p. 27
- Gh. Pârnuță, *Istoria învățământului și gândirea pedagogică din Țara Românească (sec. XVII-XIX)*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971, p. 213
- Neagu Djuvara, *Între Orient și Occident: Țările române la începutul epocii moderne (1800-1848)*, București, Humanitas, 2005, p. 336
- Simona Vărzar, *Prin țările române: Călători străini din secolul al XIX-lea*, București, Editura Sport-Turism, 1984, p. 58
- N. Iorga, *Femeile în viața neamului nostru: chipuri, datini, fapte și mărturii*, Vălenii de Munte, Tipografia „Neamul Românesc”, 1911, p. 139
- Vlad Georgescu, *Istoria românilor de la origini până în zilele noastre*, București, Humanitas, 1992, p. 124
- N. Albu, *Istoria școlilor românești din Transilvania între 1800-1867*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971, p. 27
- Constantin C. Giurescu, *Istoria românilor*, vol. III, De la moartea lui Mihai Viteazul până la sfârșitul epocii fanariote (1601-1821), București, Editura Bic All, p. 650
- G.D. Isaru, *Contribuții privind învățământul la sate în Țara Românească până la jumătatea secolului al XIX-lea*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975, p. 152
- Academia Română, *Istoria românilor*, București, Editura Enciclopedică, 2002, vol. VI, p. 341
- N. Isar, *Istoria modernă a românilor (1774/1784-1918)*, București, Editura Universitară, 2006, p. 208
- <http://www.mncr.ro/expozitii+expozitii%20permanente+prima%20scoala%20romaneasca%20din%20sfintu%20georghe.html>

Educația în România: ieri și azi

**Bolea Cornelia
Ciocan Maria Dana
Colegiul Național Pedagogic
„Regina Maria” Deva**

Spiru Haret a devenit un reper pentru orice reflecție asupra evoluției organizării instituționale a învățământului din România, prin așezarea acestuia în cadre care s-au dovedit adecvate unei societăți de întreprinzători competenți și responsabili ce-și folosesc capacitățile pentru propășirea proprie și a țării. Acțiunea sa a căpătat anvergură națională în anul 1897, când a preluat Ministerul Instrucției Publice și al Cultelor în guvernul lui A. Sturdza. Din această funcție S. Haret ia o serie de inițiative pentru dezvoltarea învățământului ca organizarea de cantine școlare, de înființare a 320 de biblioteci sătești, de alcătuire de programe analitice pentru licee, gimnazii, școli normale și altele.

În aprilie 1899, S. Haret este înlocuit la minister dar revine în anul 1901 cu o altă serie de măsuri pentru modernizare învățământului românesc. În cursul noului mandat promovează legea meseriilor pentru școlile elementare de meserii, unifică abecedarul pentru toate școlile, înființează Casa Corpului Didactic. Sunt promulgate noile programe școlare și se obține votarea Legii învățământului privat. În decembrie 1904, Spiru Haret părăsește Ministerul Instrucției Publice, în fruntea căruia revine în martie 1907, pentru al treilea și ultimul mandat, în cursul căruia lasă manualele la alegerea profesorilor, stabilește programa analitică a limbilor vechi și moderne și continuă să înnoiască organizarea învățământului românesc.

Opera care îi rezumă cel mai bine concepția asupra învățământului și acțiunea sa de organizare instituțională este însă **Legea învățământului secundar și superior**, pe care a elaborat-o împreună cu Constantin Dimitrescu-Iași votată în anul 1898. În ceea ce privește pe colaboratorul său C. Dimitrescu-Iași – și el fost inspector general – acesta inițiasse încă din 1891, apariția „Revistei de pedagogie”, pentru a susține, prin paginile ei, „nevoia de reformă a întregului nostru învățământ”. Prima calitate a acestei legi – calitate care a făcut din ea o piatră de temelie a școlii românești secundare și superioare pentru aproape întreaga primă jumătate a acestui secol – a constituit-o realismul său. Elaborarea legii s-a întemeiat pe o bună cunoaștere a societății românești în prag de sec. XX. Din confruntarea realității social-economice cu realitatea școlară s-a constatat existența unui decalaj între ele, incapacitatea școlii de a face față exigențelor sociale. Școala românească, mai ales cea secundară rămăsese la nivelul cerințelor sociale și culturale de la 1864. S. Haret aprecia ca : „*Sistemul școlar al unei țări trebuie să fie oglinda fidelă a trebuințelor și aspirațiilor populației care o locuiește*”. Realismul legii s-a afirmat mai ales în orientarea conținuturilor învățământului spre discipline realiste. Prin crearea celor trei secții: clasică, reală și modernă, legea ridică învățământul realist la nivelul celui clasic; pentru cei care doreau să studieze latina, dar și științele exacte, fizica, chimia, științele naturale, s-a creat secția clasicist-modernă.

Printre alte aspecte ale realismului legii se pot aminti: stabilirea unui conținut comun pentru toate gimnaziile și prelungirea duratei învățământului secundar de la 7 ani la 8 ani; creșterea ponderii studierii limbilor moderne; pregătirea personalului didactic; introducerea examenului de capacitate ca modalitate de recrutare a personalului didactic.

Plecând de la reformele lui Spiru Haret, sistemul educativ din România parcurge un nou drum spre găsirea unor noi identități la confluența marilor curente de gândire europeană.

În întreg continentul european, încă de la începutul secolului XIX, dar mai ales după mijlocul său, au apărut politici generale, naționale de învățământ cu programe și pedagogii menite să se răspândească în toate colțurile societăților. În perioada contemporană, globalizată, super-tehnologizată și foarte dinamică în ceea ce privește piața muncii, educația românească trebuie creeze schimbări majore și benefice pentru învățământ prin politicile lor educaționale.

Trecerea de la tradițional la modern se bazează pe trecerea de la un curriculum tradițional care respecta nevoile sistemului de învățământ specific național, la un curriculum bazat pe competență care respecta nevoile și dorințele elevului, acesta deținând controlul asupra metodei, conținutului și ritmului. Ca urmare, procesul de învățământ cunoaște acum o abordare modernă, centrata pe elev și/sau pe grup. Ambii agenți educaționali (profesorul și elevul) au de îndeplinit noi roluri și își asuma noi dimensiuni ale performanței la finele demersului de predare-învățare. Elevul, din actor supus scenariilor didactice, se va transforma în co-autor la conturarea și afirmarea propriei personalități.

Profesorul de azi trebuie să selecteze și să folosească cu măiestrie și eficiență logistică didactică modernă (metode, tehnici, procedee și mijloace de învățământ) în sensul creșterii gradului de participare/implicare personală a elevului la dezvoltarea structurilor cognitiv-motrice și practico-aplicative.

Aspectele de care trebuie să se țină cont în trecerea la o abordare care se bazează pe învățarea centrata pe elev includ: reluarea formării profesorilor, asigurarea resurselor de învățământ, integrarea și folosirea eficientă a mijloacelor de învățământ în activitatea didactică și creșterea calității acestora, aplicarea flexibilă a standardelor, recunoașterea opțiunilor, acreditarea parțială și ajutarea elevilor (în special pentru evaluare) fără compromiterea acordării calificării.

În context socio-economic, școala este un sistem organizațional care se înserează în dinamica și mutațiile societății românești actuale. Elevul, viitoare resursa de muncă pentru o societate cu o economie în curs de globalizare, cu piețe în curs de mondializare, cu o tehnologie a comunicării și informației care evoluează rapid, cu o diversitate a profesiunilor adaptate pieței europene a muncii, este obligat să facă față acestor exigente prin nivelul instructiv-educativ

**Educația în
România:
ieri și azi**

pe care școala îl ajută să și-l formeze. Vector al construirii unei societăți moderne, profesorul de azi trebuie să-și asume dimensiunea responsabilității calității actului instructiv-educativ orientat spre creșterea gradului de civilizație și a formării și dezvoltării omului modern adaptat ritmului evoluției mondiale.

Elevii din ziua de azi nu duc lipsă de creativitate, iar din punct de vedere al inovației, cadrele didactice sunt dator să vină cu elemente cunoscute lor, elemente ce fac parte din mediul lor de viață, prin urmare trebuie perfecționate metodele de predare-învățare-evaluare pentru a putea depăși barierele de comunicare survenite în urma creșterii standardelor evoluției tehnologice și schimbărilor, în așteptările elevilor. Metodele și mijloacele de învățământ tradiționale reprezintă baza sistemului de învățământ, acestea fiind absolut necesare pentru a putea dezvolta metode și mijloace moderne.

Niciun lucru nu poate fi îmbunătățit și dus la standarde superioare dacă nu este cunoscut modul său de funcționare, modalitatea în care a fost proiectat și, nu în ultimul rând, utilitatea lui. Același lucru se întâmplă și cu sistemul de învățământ.

Ioan Slavici spunea: „Menirea firească a școlii nu e să dea învățătură, ci să deștepte cultivând destoiniciile intelectuale în inima copilului, trebuința de a învăța toată viață”.

Nu avem nicio îndoială că cei mai mulți dintre cei implicați în educație și învățământ, dar și simplii părinți sau cetățeni interesați de soarta viitorului țării lor sunt de acord cu Nicolae Slavici.

Școala, universitatea, părinții, organizațiile non guvernamentale și partidele trebuie să se pună de acord asupra direcției spre care să se îndrepte societatea românească, să creeze cadrul necesar astfel încât copiii de astăzi să simtă “trebuința de a învăța toată viață” pentru propria desăvârșire.

Bibliografie:

Revista de pedagogie nr. 7, 1998, Tipografia Institutului de Științe ale Educației, București
Dimitrescu-Iași, C., *Texte despre educație și învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, 1969, București
Albulescu, I., *note de curs Istoria pedagogiei românești*, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

Comment choisir les instruments d'évaluation?

Bonta Alina
Colegiul Național Pedagogic
„Regina Maria” Deva

L'évaluation est un processus intégré à l'apprentissage, elle constitue un élément essentiel de toutes démarches pédagogiques, elle a pour premier but l'amélioration de la qualité des décisions relatives à l'enseignement/apprentissage en prenant en compte les erreurs en régulant et en adaptant le dispositif didactique à la réalité des apprentissages et ce pour renforcer et augmenter les réussites.

L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.¹

Nous voudrions donner quelques pistes à tout enseignant qui voudrait travailler avec des œuvres littéraires comme *Le Petit Nicolas*, *Entre les murs* et *Ensemble, c'est tout* et les adaptations de ces films. Il est important de savoir quelle compétence est concernée quand nous faisons l'évaluation et quels sont les types d'exercices que nous pouvons utiliser. Dans le guide méthodologique² qui a comme support théorique la perspective actionnelle et le Cadre européen commun de référence pour les langues, Caroline Veltcheff et Stanley Hilton donnent des idées aux enseignants qui veulent tester et développer par la suite de vraies compétences en français.

L'enseignant peut évaluer en début, en cours et en fin d'apprentissage. L'évaluation initiale a une fonction d'analyse de l'état des connaissances au début de l'enseignement. Cette évaluation est l'un des points de départ de l'activité de création des activités car on n'enseigne jamais qu'à partir des connaissances antérieures des élèves. D'autre part, elle sert de point de référence pour évaluer les progrès des élèves. L'évaluation formative permet de contrôler l'apprentissage, que ce soit pour aider l'élève à prendre conscience de ce qu'il a déjà acquis ou de ce qui lui reste à apprendre. L'évaluation sommative vise habituellement la validation de l'apprentissage, et, par comparaison avec un état antécédent, c'est un moyen d'évaluer les progrès.

Au début de l'année, de semestre, du chapitre ou même de la séquence, il est judicieux de faire une évaluation initiale. En utilisant des tests d'entrée, l'enseignant peut repérer les différents profils du groupe et établir un programme de travail. Tout au long du semestre, nous devons suivre les progrès des apprenants. Savoir produire un texte sous la forme d'un message électronique dans lequel l'apprenant raconte une histoire amusante est une compétence qui doit être acquise. Les élèves peuvent travailler à partir d'une B.D.

L'autoévaluation est processus par lequel les élèves recueillent des données et réfléchissent à leur propre apprentissage. Elle donne aux élèves une conscience et une compréhension accrues d'eux-mêmes. L'enseignant peut éventuellement aider les élèves à réaliser cette autoévaluation ou leur proposer de confronter leur autoévaluation à l'évaluation que l'enseignant a faite. Mettre en œuvre des situations d'autoévaluation contribue au développement de la capacité cognitive des élèves et à l'augmentation de la motivation d'apprendre. L'autoévaluation aide l'apprenant à poser un diagnostic sur son apprentissage, démarche vitale pour la réussite d'une bonne acquisition.

Il ne s'agit plus de se borner à la préparation et à la correction d'épreuves ponctuelles, mais de proposer une évaluation progressive et continue qui engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie. D'où l'importance, pour ce dernier, de pouvoir s'autoévaluer, soit de manière libre, soit de manière guidée. Tester son propre niveau d'avancement et valider ses capacités acquises se réalise le plus souvent par rapport à un référentiel qui regroupe les savoir-faire à acquérir et qui précise une hiérarchisation de ceux-ci.³

¹ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2006, p. 90

² VELTCHEFF Caroline, HILTON Stanley, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE, 2003, p. 47

³ CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p. 213

**Comment
choisir les
instruments
d'évaluation?**

L'un des plus récents questionnaires d'autoévaluation est le Portfolio européen des langues (PEL) est un instrument permettant de consigner les résultats de l'apprentissage linguistique et des expériences culturelles, qu'ils soient acquis dans un cadre scolaire ou extrascolaire, et d'y réfléchir. Il est composé de trois parties : un Passeport de langues, qui donne une vue d'ensemble de capacités en différentes langues à un moment donné ; une Biographie langagière, qui aide à planifier l'apprentissage, à y réfléchir et à évaluer le progrès ; un Dossier, qui offre la possibilité de sélectionner des matériels qui serviront à documenter et à illustrer les acquis ou les expériences que vous avez mentionnés dans la Biographie langagière ou le Passeport de Langues.

En ce qui nous concerne, nous essayons de mettre les apprenants dans une situation d'autoévaluation le plus souvent possible : pendant une activité, à la fin d'un projet, etc. Nous sommes d'avis que l'autoévaluation doit être en processus continu et non un événement particulier dans une séquence. Une autoévaluation devrait s'accompagner d'un « plan d'action » et d'une rétroaction par l'enseignant. Nous devons nous assurer que les critères sont clairs pour l'élève, en lien avec les éléments de compétence, les contextes de réalisation et les critères de performance.

Nous avons déjà travaillé en classe de FLE, suite aux activités de découpage d'une séquence vidéo, la production écrite à l'aide du roman photo. L'enseignant peut utiliser le roman photo avec plusieurs objectifs :

- travailler sur l'image et son vocabulaire ;
- réaliser un synopsis, créer un mini-scénario et réaliser un story-board (découpage en séquence) ;
- faire des choix ;
- travailler en groupe ;
- réaliser des prises de vues avec l'appareil photo numérique ;
- mettre en page et saisir des textes. ;
- présenter son travail : prendre la parole en groupe, répondre aux questions et argumenter.

En guise de conclusion, nous voulons souligner le fait que pour la réussite du processus complexe d'enseignement-apprentissage, il est bien que l'enseignant fasse sa propre autoévaluation. Dans ce but, nous pouvons utiliser une grille d'auto-évaluation afin de prendre conscience des qualités et des défauts au niveau pédagogique, à différents moments de l'année.

Bibliographie:

Textes de référence:

BÉGAUDEAU François, *Entre les murs*, Paris, Éditions Verticales, 2005

GAVALDA Anna, *Ensemble, c'est tout*, Paris, Éditions J'ai lu, 2005

SEMPÉ Jean-Jacques, GOSCINNY René, *Histoires inédites du Petit Nicolas*, Paris, Éditions IMAV, 2004

Ouvrages critiques portant sur la didactique:

CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003

LANCIEN Thierry, *De la vidéo à Internet, 80 activités thématiques*, Paris, Hachette, 2006

TAGLIANTE Christine, *L'évaluation*, Paris, CLE International, 1999

VELTCHEFF Caroline, HILTON Stanley, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE, 2003

Democrația eficientă: planuri și dispoziții civice

Dobrotă Florian
Școala Gimnazială
„Dr. Aurel Vlad” Orăștie

Întotdeauna finalitățile educației trebuie să fie în concordanță cu cele ale societății. În cazul societății democratice finalitățile și valorile societății sunt asimilate cu cele ale democrației. Acest lucru este valabil pentru toate domeniile sau materiile de studiu devenind evident în cazul educației civice sau a educației pentru o cetățenie democratică. Pentru ca acest lucru să se realizeze trebuie să privim școala ca o formă a vieții sociale, ca un proces al vieții și nu ca o pregătire pentru viața socială care începe mai târziu.

Primul plan este cel al cunoștințelor civice. Un set minimal de cunoștințe civice este indispensabil oricărei persoane care participă eficient la viața civică.

Al doilea plan al educației civice se referă la formarea abilităților și capacităților civice cognitive. Acestea sunt deosebit de importante datorită caracterului aplicativ al educației civice. Cunoștințele civice ca atare nu garantează că acestea se folosesc în viața civică de zi cu zi. De aceea trebuie să acordăm o atenție deosebită proceselor și activităților prin care elevii își formează abilități și capacități civice cognitive.

Un al treilea plan al procesului de educație civică se referă la formarea abilităților și capacităților participative prin care viitorii cetățeni vor putea să influențeze decizii din sfera politicilor publice și să responsabilizeze autoritățile publice.

Un ultim plan al procesului de formare pentru o cetățenie democratică se referă la dispozițiile și atitudinile civice necesare pentru menținerea și progresul democrației constituționale reprezentative. Pentru ca cetățenii unei democrații să se poată bucura de avantajele, privilegiile și drepturile oferite de acest sistem de guvernare ei trebuie să-și asume o serie de responsabilități implicându-se pentru promovarea binelui comun și participând constructiv la viața civică și politică a comunității.

O dispoziție civică relevantă pentru o societate democratică este capacitatea de a gândi și acționa în anumite feluri. Succesul unei democrații depinde de gradul de răspândire și de intensitatea acestor dispoziții în rândul populației unei țări.

Cel mai adesea, se face referire la următoarele categorii majore de dispoziții civice democratice:

1. Calități personale care promovează participarea eficientă în viața civică:

- a) demn de încredere
- b) optimist
- c) asertivitate
- d) compasiune
- e) disponibilitatea de a avea inițiative
- f) simț de identitate civică care transcede alte identități

Aceste trăsături personale se opun altor trăsături care frânează cooperarea civică: egocentrismul, fatalismul, apatia și izolarea.

2. Atitudini față de propria persoană care promovează implicarea activă a individului în viața civică democratică:

- simțul eficienței personale;
- încrederea în sine și asertivitatea;
- autodisciplină și independență.

Pe de altă parte, sentimentul de ineficiență, lipsa de încredere în forțele proprii și în abilitatea personală de a produce schimbări pozitive împreună cu supraestimarea propriilor capacități, blochează sau frânează participarea persoanei la viața civică.

3. Atitudini față de alte persoane care promovează acțiunea civică democratică:

- respectul față de drepturile celorlalți;
- toleranța față de grupuri sau persoane diferite;
- empatie – capacitatea de a se „pune” în pielea altcuiva;
- solidaritate cu alți cetățeni;
- disponibilitate de cooperare;
- disponibilitate de a face compromisuri.

4. Atitudini față de activitatea instituțiilor publice care influențează în mod pozitiv viața publică și binele public, trecând dincolo de interesele personale imediate:

**Democrația
eficientă:
planuri și
dispoziții
civice**

- preocuparea față de binele public;
- așteptări rezonabile față de autoritățile publice;
- disponibilitatea de a se informa cu privire la chestiunile publice curente;
- neîncrederea în putere;
- încrederea în democrație;
- credința că fiecare om poate contribui cu ceva la viața publică etc.

Cercetările recente din domeniul științelor neuronale ne arată că angajarea emoțională a elevilor în procesul învățării îmbunătățește și crește durabilitatea cunoștințelor și abilităților formate. În ceea ce privește formarea atitudinilor și dispozițiilor civice, este recomandată asocierea procesului de învățare cu experiențe care implică afectivitatea elevului mic. Asemenea experiențe pot rezulta din activități de învățare care se bazează pe utilizarea jocului, a contactului direct cu persoanele din comunitate, vizionare de filme etc.

Alegerea metodelor, conceperea activităților de învățare, selectarea conținuturilor țin de creativitatea, ingeniozitatea și entuziasmul fiecărui cadru didactic.

Bibliografie:

Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992
John Holt, „Învățarea adevărată”, în volumul *Cum eșuează copiii*, Perseus Books, New York, 1982
Bîrzea, Cezar, *Cultură civică*, București, Editura Trei, 1999

Evaluarea rezultatelor școlare la literatura română

Dudas Emilia Daciana
Colegiul Tehnic de Transport Feroviar
„Anghel Saligny”
Simeria

1. Evaluarea—locul, rolul și structura

Evaluarea este o componentă esențială a activității de învățământ, în special a procesului didactic. Problematika generată de acțiunea de evaluare face parte din ansamblul teoriei educației. Teoria evaluării ca sistem de concepții, principii și tehnici referitoare la măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare și a procesului didactic este o componentă a terminologiei didactice.

Actul evaluării reprezintă un proces continuu formal și informal, de apreciere a calității, a importanței sau a utilității activității de predare – învățare, proces desfășurat din nevoia de selecție, de comparare sau de ameliorare a acestuia.

Evaluarea este o activitate complexă care presupune realizarea mai multor acțiuni și operații aflate în strânsă legătură și componente ale unui proces unitar. Totuși, ele sunt diferite prin natura și prin rolul îndeplinit. Aceste acțiuni și operații constau în:

- realizarea unor operații în vederea adaptării de decizii având un obiectiv definit;
- înregistrarea datelor și comunicarea rezultatelor;
- prelucrarea și interpretarea datelor;
- aprecierea rezultatelor pe baza unor criterii și standarde;
- adoptarea unor decizii prin valorificarea rezultatelor evaluării în scopul optimizării demersurilor aplicative viitoare.

Acestea sunt și principalele probleme rezolvate de evaluare:

- măsurarea = stabilirea unor relații între un sistem de simboluri și un ansamblu de rezultate ale unor standarde prestabilite (descriptori);
- aprecierea = presupune emiterea unei judecăți de valoare asupra rezultatelor măsurării.

Reforma sistemului de evaluare pornește de la constatarea că verificarea tradițională prezintă destule imperfecțiuni, precum:

- accentul pus pe cunoștințe teoretice, în defavoarea priceperilor și deprinderilor practice, de aplicare a acestora;
- nerespectarea particularităților de vârstă;
- subiectivismul, rezultat al lipsei unor unități generale de măsură;
- utilizarea notării ca instrument coercitiv, ceea ce determină aversiunea elevilor față de obiect și față de învățare, în general.

Sistemul de evaluare din învățământul primar presupune măsurarea și aprecierea rezultatelor pe baza descriptorilor de performanță, criterii unitare de apreciere a performanțelor elevilor pe baza a patru trepte de notare și care furnizează informații relevante asupra nivelului de pregătire atins de aceștia. Datorită înlocuirii sistemului de notare prin calificative acordate pe niveluri de performanță, au fost eliminate discriminările și ierarhizările punând accent pe dezvoltarea spiritului de echipă și mai puțin pe cel de competiție.

2. Rolul proceselor evaluate în actul didactic

Evaluarea este privită cu interes și de familie, care în multe cazuri intervine în scopul ameliorării pregătirii. Procesul de evaluare este urmărit și de societate, care dobândește siguranța încredințării viitorului către actuala generație de elevi.

Controlul și evaluarea cunoștințelor, inserate în desfășurarea lecției sau a altor forme de activitate, îndeplinesc o seamă de funcții:

a. Moment al conexiunii inverse în procesul de instruire

Actul transmiterii sau comunicării de informație și actul receptării și însușirii acesteia sunt două activități solidare ale procesului de învățământ.

Profesorul își dă seama despre rezultatele activității de predare, culege informații despre modul de receptare a datelor oferite, despre dificultăți și lacune în asimilare. Această informație „trebuie să aibă un caracter sistematic și continuu pentru a rotunji ciclul (bucla) predării și a închide configurația”.

Elevul, pe de altă parte, are nevoie de validarea pașilor în învățare, de „sanționarea” corectitudinii noțiunilor și raționamentelor însușite, de corectarea greșelilor etc.

b. Măsurarea progresului realizat de elevi

Evaluarea progresului unui elev în atingerea obiectivelor presupune compararea performanțelor actuale cu rata

**Evaluarea
rezultatelor
școlare la
literatura
română**

de progres așteptată. Se organizează programe corectoare în funcție de decalajul constatat. Are loc astfel o activitate de monitorizare continuă. Această monitorizare este estimată că ar trebui să aibă loc de două ori pe săptămână pentru a fi eficientă. Nevoia măsurării de la mărimile fizice spre sfera psihologică sunt extinse de cerințele de ordin practic și social. Rezultatele, prestațiile, performanțele, produsele activității fac obiectul evaluării și din ele „se citește” evoluția capacităților, intereselor, atitudinilor.

c. Valoarea motivațională a evaluării

Verificarea/ascultarea ritmică îl face pe elev să învețe cu regularitate; între frecvența ascultării la lecție și reușita școlară există o corelație directă. Controlul, evaluarea externă ritmică stimulează pregătirea continuă a lecțiilor de către elevi și constituie suport pentru deprinderi personale de automonitorizare.

Valoarea motivațională a evaluării constă în: dorința de succes, respectiv teama de eșec, care sunt imbolduri pentru învățare. Succesul sistematic înscrie motivația învățării într-o spirală ascendentă, în timp ce eșecul poate duce la „demotivare”.

d. Moment al autoevaluării, al formării conștiinței de sine

Apresiasi obținută în școală devine reper în autoapreciere, în formarea imaginii de sine. Apresiasi profesorului este însoțită de grupul-clasă și se răsfrânge în sfera relațiilor interpersonale, în statutul sociometric al elevului. Imaginea formată asupra unui elev se răsfrânge neîncetat în comportamentul profesorului față de acesta și devine, în același timp, suport pentru imaginea de sine

e. Factor de reglare

- pentru profesor—cum să-și dozeze materialul, ce trebuie reluat cu pași mici, evidența surselor de eroare;
- pentru elevi—indiciu în reglarea efortului de învățare (un reper în dozarea investiției de timp în viitor, „semnal e alarmă” pentru promovare etc.); datorită evaluării, elevul ia act de cerințele societății față de pregătirea sa și își conturează aspirațiile proprii;
- pentru părinți—o bază de predilecție sau garanție a reușitei în viitor, indiciu pentru acordarea de sprijin.

Bibliografie:

Ana, D., Ana, M., Logel, D., Stroescu-Logel, E, *Metodica predării matematicii la clasele I-IV*, editura Carminis, Pitești, 2003
Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2005
Popescu, E, Logel, D., Stroescu-Logel, E, *Sinteze de metodică a predării limbii și literaturii române în învățământul primar*

Utilizarea resurselor digitale în grădiniță

**Epure Mariana
Grădinița P.P. nr. 3
Petroșani**

Încă înainte de a intra la școală, copilul posedă capacitatea de a efectua anumite operații intelectuale, învățământul preșcolar acționând sistematic pentru a le ridica la un nivel superior.

Între deprinderile de învățare și operațiile intelectuale există o relație de interdependență reciprocă, într-o situație de învățare bine proiectată și realizată de educatoare, dezvoltându-se concomitent deprinderile de muncă intelectuale și operațiile intelectuale corespunzătoare.

Pentru a ajunge la un nivel de performanță satisfăcătoare, în raport cu particularitățile gândirii preșcolarului de 5-6 ani, se impune imaginarea unor activități special destinate, coordonate, activități care să se bazeze pe procedee intuitive, concrete, acționale, aplicative.

Încercând să compar experiența personală cu literatura de specialitate, mi-am dat seama că eficiența procesului de predare-învățare în grădiniță poate fi sporită, dacă se precizează mai bine rolul și locul calculatorului în sistemul metodologiei didactice utilizate în activitatea preșcolară.

Mijloacele TIC pot influența în mod decisiv, încă din anii de grădiniță, formarea și dezvoltarea deprinderilor și a priceperilor de muncă intelectuală. În fapt, resursele digitale prezintă numeroase avantaje din punctul de vedere al ameliorării procesului de predare-învățare-evaluare. Folosirea lor constantă conduce la îmbogățirea și/sau consolidarea unor abilități, deprinderi, priceperi sau cunoștințe precum:

- gândirea logică și spațială;
- spiritul de observație, perspicacitatea;
- memoria vizuală;
- atenția voluntară;
- creativitatea;
- deprinderile de lucru cu calculatorul, individual sau în echipă;
- abilitățile de utilizare a informațiilor primite prin intermediul softurilor educaționale.

Analiza unor astfel de produse informatizate, detaliată în subcapitolele următoare, scoate în evidență o serie de avantaje indiscutabile ale integrării lor în curriculumul de bază:

- *creșterea motivației pentru învățare*, prin stimularea curiozității și implicării active a copilului în soluționarea sarcinilor de lucru;
- *sporirea încrederii în sine, a respectului față de propria persoană* datorită caracterului autonom al învățării și optimizării procesului de autoevaluare (prin feedback-ul imediat);
- *dezvoltarea abilităților operaționale*, prin manevrarea directă a componentelor unui calculator/ laptop/ iPad etc. și intuirea mecanismului de funcționare a acestor dispozitive;
- *participarea individuală sau valorificarea învățării colaborative în descoperirea mediului înconjurător* prin simularea unor experiențe exploratorii greu sau chiar imposibil de accesat în viața reală.

În mod inevitabil, regăsim în studiile dedicate acestui subiect și aspectele critice ale fenomenului, dintre care enumerăm:

- direcționarea sporită a procesului de învățare;
- pericolul instalării stării de oboseală și/ sau a dependenței din cauza posibilităților reduse de interacțiune umană;
- prezentarea unor segmente de instruire fixe, substitute simplificate ale realității, care capătă valoare de cunoștințe asimilate doar în momentul validării lor de către profesor;
- costurile ridicate de achiziție a unor astfel de produse digitale, factor care explică, în bună măsură, utilizarea lor cu preponderență în grădinițele și școlile din mediul urban.

Dacă luăm în considerare toate aceste elemente, constatăm că, în desfășurarea activităților ce presupun utilizarea resurselor digitale, sunt absolut necesare sprijinul și monitorizarea din partea cadrului didactic, indiferent de nivelul la care se manifestă (comunicare verbală, non-și paraverbală); un simplu gest precum cel de a-și așeza mâna peste mâna copilului care folosește un mouse sau formularea unui set de întrebări care să-l orienteze pe preșcolar/ școlarul mic în actul său de învățare și să-i consolideze cunoștințele proaspăt dobândite cu ajutorul unui anumit soft educațional sunt exemple de comportament suportiv pe care trebuie să și-l dezvolte profesorii dornici să introducă în activitățile de învățare zilnice mijloacele TIC. În acest sens, accentuăm o dată în plus importanța formării unor cadre didactice, din învățământul preșcolar și primar deopotrivă, care să dețină solide competențe digitale și să fie pregătite să proiecteze sau să selecteze din oferta deja existentă sarcini de învățare ludico-educative, structurate și corespunzătoare nivelului de vârstă avut în vedere. Este responsabilitatea profesorului să adopte o abordare critică a includerii TIC în actul de predare-învățare-

**Utilizarea
resurselor
digitale în
grădiniță**

evaluare și să valorifice, prin intermediul acestora, libertatea de exprimare și creativitatea copiilor, nu numai cu ajutorul unor softuri educaționale specifice (de exemplu, jocurile pe calculator), ci și prin apelul la diferite alte instrumente de gen, precum camerele foto/video, microscopul, tabla tactilă sau jucăriile digitale cu potențial educativ.

O astfel de selecție ar trebui să aibă întotdeauna la bază cele nouă criterii de adaptare a mijloacelor TIC la cerințele particulare ale educației timpurii, așa cum au fost ele elaborate de către specialiștii britanici:

1. Conținut educativ
2. Promovarea învățării colaborative
3. Caracter integrat
4. Ludice
5. Controlabile
6. Transparente și intuitive
7. Non-violente și lipsite de stereotipii
8. Conforme cu normele de sănătate și siguranță
9. Implicarea părinților

În această privință, evoluția TIC din ultimele decenii aduce în discuție varietatea ofertei educaționale din acest sector și a capacității acesteia de a forma aptitudinea de școlaritate în rândul copiilor care se pregătesc să intre în clasa pregătitoare. Aceiași autori britanici citați mai devreme identifică **patru arii cheie ale învățării** în perioada educației timpurii și subliniază modalitățile prin care TIC pot sprijini acest proces:

- **comunicarea și colaborarea:** sunt antrenate în activitățile de rezolvare de probleme, desen, construcții, jocurile cu jucării digitale sau aplicațiile rulate pe ecranul PC-urilor;
- **creativitatea:** instrumentele digitale bine concepute le furnizează copiilor posibilitatea de a folosi *schemele* de gândire dobândite anterior în *contexte noi de învățare*. Întrebările de genul „cum ar fi fost dacă...?” încurajează luarea de decizii și găsirea unor soluții alternative.;
- **dramatizările, jocul de rol:** există un potențial enorm pentru integrarea TIC în spațiul de joacă/joc al copiilor; astfel, au fost deja experimentate cu succes softuri care simulează o agenție de voiaj, un magazin, un cabinet medical etc.
- **a învăța să înveți:** resursele informatizate pot sprijini dezvoltarea capacităților metacognitive la copii, în special cele care urmăresc formarea deprinderilor de comunicare și a capacității de a-și verbaliza emoțiile, gândurile, de a le împărtăși cu cei din jur.

Fără a avea pretenția exhaustivității, propunem mai jos câteva exemple de activități desfășurate cu ajutorul mijloacelor TIC și care, în opinia noastră, ar favoriza succesul debutului școlar, prevenind, totodată, riscul abandonului timpuriu sau al rămânerilor în urmă la învățătură:

1. Utilizarea „cărților electronice”, documente informatizate care exploatează legătura dintre cuvântul scris și pronunția acestuia (amprenta sa sonoră). O astfel de „carte vie” le permite copiilor să asculte povestea, să ghicească sensul unui cuvânt, să efectueze o lectură după imagini, să creeze („scrie”) un enunț prin realizarea corespondențelor dintre cuvinte și imagini etc. Activitatea de povestire poate include următoarele etape (prezentate aici pe scurt):
 - citirea textului de către educatoare;
 - înțelegerea textului pe bază de întrebări-răspunsuri, eventuale dramatizări;
 - audierea poveștii, concomitent cu vizionarea ilustrațiilor și a textului pe ecran;
 - ascultarea individuală a textului, cu posibilitatea întreruperii înregistrării, revenirii la un anumit pasaj, repetării unui cuvânt printr-un simplu click al mouse-ului;
 - „scrierea” unor propoziții scurte folosind cuvinte și imagini din poveste.
2. Promovarea aplicațiilor care vizualizează elemente ale universului matematic și exploatează în mod eficient culorile și formele, mărimile, figurile geometrice primare, succesiunea logică a secvențelor. Gândirea analitică se dezvoltă cu ajutorul sarcinilor care prevăd organizarea, distingerea, recunoașterea, compunerea sau transformarea unor structuri/ materiale concrete în mediul virtual (exerciții de logică, crearea unui mozaic, a unei figuri umane sau de animal folosind diferite forme etc.).
3. Producerea unor povești digitale în echipă (*collaborative storytelling*) cu ajutorul tablei interactive: desenele copiilor sunt scanate sau create direct pe calculator, fiecare copil își înregistrează replicile alocate, apoi le interpretează în timp ce ceilalți privesc și ascultă cu atenție, putând interveni dacă un coleg a uitat scenariul.
4. Crearea unor animații cu ajutorul softurilor educaționale. Pot fi folosite camera video sau digitală, un calculator pe care să fie instalat un soft specializat în procesarea imaginilor video, un DVD-player, un videoproiector.

5. Exploatarea mediului înconjurător, de exemplu cunoașterea propriului oraș. Astfel de activități, adesea cu participarea părinților, fac apel la experiențele din viața reală a copiilor, stimulându-i să investigheze, să se documenteze, să observe și, în final, să prezinte rezultatele cercetării lor. Copiii sunt rugați ca, în următorul weekend, să culeagă date despre trei locuri reprezentative pentru orașul în care locuiesc. Însoțiți de părinți, ei fotografiază aceste locuri; fotografiile realizate, împreună cu alte imagini/ informații descoperite pe Internet, vor fi ulterior folosite în elaborarea unei prezentări care va fi evaluată de către ceilalți colegi.
6. Înregistrarea vizitelor efectuate de preșcolari în școli (și invers), vizionarea și comentarea lor ulterioară, cu accent pe verbalizarea sentimentelor resimțite de către copii și pe accentuarea elementelor observate (asemănări/ diferențe).
7. Alcătuirea unor jurnale de corespondență virtuală între copiii de grădiniță și cei din clasa pregătitoare, între educatoare și preșcolari, între învățător și părinți.

În eforturile de reșezare a societății românești, învățământul, ca și alte domenii de activitate, a căutat orientări și soluții de organizare cu intenția exprimată de racordare la standardele europene.

Datorită schimbărilor multiple din societatea modernă, trăim într-o perioadă a informatizării electronice care atrage interesul copiilor din ce în ce mai mult, iar jocul pe calculator devine un factor principal în preocuparea zilnică a copilului.

Introducerea în procesul instructiv – educativ a instrumentelor didactice digitale va facilita învățarea prin joc cu suport educativ, deoarece jocul este un mijloc principal de fundamentare a activității copilului preșcolar, influențând întreaga sa dezvoltare, ajutându-l să socializeze în mod progresiv și să se inițieze în cunoașterea lumii fizice, a mediului social și cultural.

Jocul didactic digital prezintă ca notă definitorie îmbinarea armonioasă a elementului instructiv cu elementul distractiv, asigurând o unitate deplină între sarcina didactică și acțiunea de joc. Această îmbinare a elementului instructiv- educativ cu cel distractiv, face ca pe parcursul desfășurării sale, copiii să trăiască stări afective complexe care declanșează, stimulează, intensifică participarea la activitate, crescând eficiența acestora și contribuie la dezvoltarea intelectului celor antrenați în joc.

Aceste jocuri digitale contribuie la realizarea unor obiective educaționale variate și complexe, încadrându-se în categoria jocurilor cu reguli, finalizarea cu succes a jocului depinzând de respectarea regulilor precizate și oferind posibilitatea reluării lor.

Resursele didactice digitale vin în sprijinul cadrelor didactice, a preșcolarilor și părinților, consolidează relațiile de colaborare dintre cei trei actori implicați (copil, părinte, educator) , eficientizează parcurgerea obiectivelor Curriculum – ului pentru învățământ preșcolar, sub o formă mai plăcută, consolidând, sintetizând și îmbogățind cunoștințele preșcolarilor , valorificate în contexte noi, inedite.

Bibliografie:

Curriculumul pentru educația timpurie (5-6 ani), M.E.C.T, 2008
Ghid utilizare resurse educaționale digitale INDEP

Faur Elena
Grădinița P.P. nr. 7
Deva

Eficiență și aplicabilitate la nivel preșcolar prin metoda proiectelor

În efortul de depășire a învățământul linear, rolul profesorului este astăzi acela de a proiecta experiențe de învățare motivante, colaborative, valoroase pentru preșcolar și, în acest context, de a-i deveni acestuia tutore, prin activități de supraveghere, îndrumare și facilitare. Metoda proiectelor oferă, mai mult decât oricare dintre metodele activ-participative, oportunități de formare diferențiată a copilului.

În instruirea bazată pe proiecte, se pornește de la domeniile de cunoaștere, recomandate de curriculum, în raport de care le sugerez copiilor teme de proiect, care să fie aproape de nevoile lor, de caracteristicile proceselor lor cognitive și psiho-emoționale, de materialele și mijloacele didactice, de care dispun sau pe care le pot obține, implicând și familia.

Caracteristicile proiectelor sunt evidențiate de câteva repere centrale:

Rolurile adulților și cele ale preșcolarilor, care sunt esențial diferite de cele specifice metodelor tradiționale:

- Copiii se află în centrul procesului de învățare.
- Profesorul *facilitează* experiențele de învățare ale copiilor.
- Preșcolarii lucrează împreună cu alți copii de vârstă lor sau de vârstă apropiată, experți și alți membri ai comunității.
- Preșcolarii învață, treptat, să își asume rolurile unor experți.

Structura proiectului, în sine, este o expresie a proiectării didactice moderne.

- Proiectul se concentrează pe obiective operaționale aliniate standardelor de performanță.
- Proiectul este generat de întrebări cheie ale curriculumului.
- Anumite competențe ale secolului XXI (comunicare, colaborare) sunt abordări specifice metodei proiectelor.
- Proiectul implică utilizarea continuă a unor metode de evaluare multiple, pentru a informa preșcolarii și profesorul.
- Strategiile de instruire variate îi sprijină și îi implică pe toți copiii.

Experiența de învățare este un act de descoperire prin investigare:

- Proiectul implică sarcini și activități conectate între ele care au loc pe o perioadă de timp.
- Proiectul are conexiuni cu lumea reală.
- Preșcolarii își demonstrează cunoștințele și competențele prin produse sau execuții publicate, prezentate sau afișate.

Proiectul este generat de una din **întrebările-cheie** ale curriculumului- „Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?”- și implică utilizarea continuă a unor **metode de evaluare multiple**, pentru a informa copiii și profesorul: *Întâlnirea de dimineață- Împărtășirea cu ceilalți*, jocuri de rol, jocuri didactice, fișe de activitate independentă, produsele activității copiilor. Strategiile de instruire variate, *experimentul, jocuri senzoriale, diferențierea învățării*, îi sprijină și îi implică pe toți preșcolarii.

Proiectul implică **sarcini și activități conectate între ele, care au loc pe o perioadă de timp**, de 2 săptămâni. Sunt conectate cunoștințe din domenii diferite: științe, limbă și comunicare, estetic-creativ, om și societate. Proiectul are **conexiuni cu lumea reală**, pornește din mediul înconjurător: culorile în natură, în mediul apropiat, în creația plastică. Copiii își **demonstrează cunoștințele și competențele**, prin produse sau execuții publicate, prezentate sau afișate. Procesul evaluativ este mai complex, în cazul învățării bazate pe proiecte, decât în abordarea tradițională. Se evaluează analiza nevoilor de învățare ale copiilor, învățarea strategică, demonstrarea înțelegerii. Voi expune metodele de evaluare și instrumentele specifice, folosite pe tot parcursul proiectului *Gânduri bune, fapte bune*:

- *Diagrama Știu-Vreau să știu - Am învățat*, pe care am folosit-o la debutul proiectului. În acest caz, am completat primele 2 coloane, notând răspunsurile copiilor referitoare la cunoștințele și experiențele lor, în legătură cu semnificația sărbătorii Paștelui, cu rolul familiei, cu existența unor copii, ce nu au familie.
- *Harta conceptuală - Gânduri bune, fapte bune*- aceasta a fost sintagma, în jurul căreia, prin brainstorming, copiii au identificat metodele și mijloacele necesare derulării proiectului.
- *Diagrama Venn* - Copiii au identificat deosebirile între cele două categorii: copii care au familii/copii instituționalizați, pentru ca, în zona de intersecție, să fie evidențiate similaritățile.
- *Reflecția*- La sfârșitul proiectului, am inițiat o convorbire, cu copiii, prin intermediul căreia am evaluat măsura în care au fost realizate obiectivele proiectului.

Preșcolarii sunt recompensați cu stimulente, simboluri, siluete colorate, aprecieri verbale, ce îi motivează, iar competiția între echipe educă, treptat, abilități de colaborare și autonomie. Fiecare echipă are un panou, pe care se

afișează simboluri, în funcție de rezultatele colaborării, în diferite momente. La finalul proiectului, se numără simbolurile fiecărei echipe, se așază în corespondență și se evidențiază, astfel, locul fiecărei echipe, respectiv calitatea activității de grup. Capacitățile cognitive se evaluează și în activitatea de grup și în cea independentă, iar copiii percep și activitatea independentă, ca pe o contribuție la succesul echipei. Aceste comportamente se evaluează pe tot parcursul proiectului.

În concluzie, metoda învățării bazată pe proiecte aduce beneficii însemnate, nu doar în planul achizițiilor cognitive, ci, mai ales, în planul dezvoltării socio-emoționale a copilului. Achizițiile se reflectă în comportamente sociale. Astfel, copilul *interacționează, din proprie inițiativă*, cu copii de aceeași vârstă și de vârste apropiate, în conjuncturi diferite, *cere/ofere* ajutor altor copii, *cooperează* în activitățile de grup, *propune idei/soluții* pentru rezolvarea unei sarcini de grup, fără a solicita ajutorul adultului, *corelează acțiunile* sale, cu ale altor copii, *identifică emoțiile* proprii și pe ale altora, își *exprimă verbal* trăirile. În felul acesta, asigurăm evoluția firească, echilibrată, a copilului, în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare copilului preșcolar la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții.

Bibliografie:

Curriculum pentru Învățământul Preșcolar 3-6/7 ani, aprobat prin OM nr. 5233/1.09.2008)

Ștefan A.C., Kallay Eva, (2007) *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*, Editura ASCR, Cluj Napoca

Gherlan Monteola
Școala Gimnazială nr. 7
Petroșani

Metode activ-participative utilizate în lecțiile de limba și literatura română

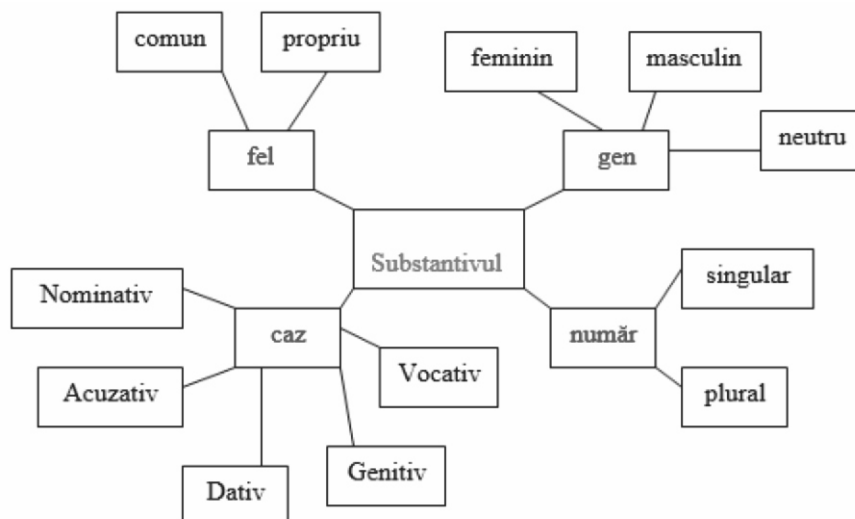
„Metodele active sunt metode non-competitive. Când sunt folosite aceste metode, nu există câștigători sau învinși, în schimb toată lumea câștigă.” (prof. Ulla Salomaki)

Utilizarea acestor metode conduce la stimularea învățării, la crearea unor situații de învățare distractive și relaxante.

Spre exemplu, tehnica ciorchinului este menită să încurajeze elevii să gândească liber și să realizeze conexiuni de idei. Prin practicarea ei se fac asociații de idei, elevii descoperă calea spre cunoștințele pe care le au, oferă sensuri noi ideilor formate.

În mijlocul tablei/foii se scrie un cuvânt-cheie/o propoziție-nucleu. Li se cere elevilor să noteze toate ideile/cuvintele/sintagmele care le vin în minte în legătură cu cuvântul propus. Acestea vor fi legate prin linii de noțiunea centrată. Timpul optim de lucru este de 10-15 minute. După finalizarea schemei, aceasta va fi comentată cu toată clasa. Se poate utiliza atât în lecțiile de predare, cât și în cele de recapitulare sau consolidare.

Exemplu: clasa a V-a Substantivul (recapitulare)

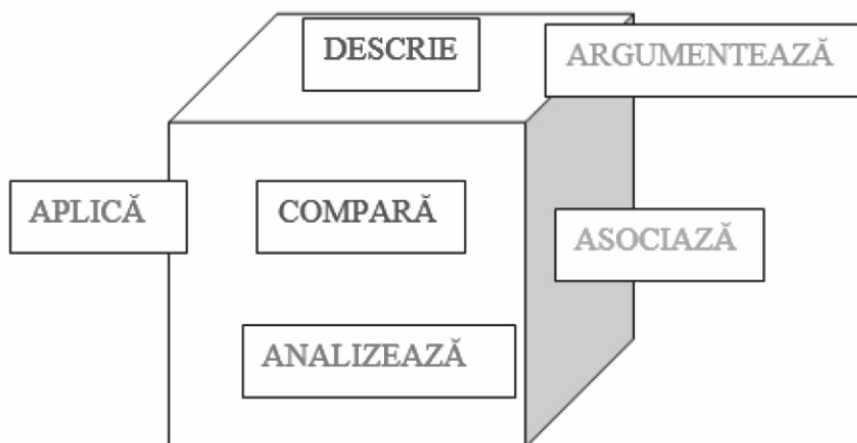


O altă tehnică este cea a cadrelor, care reprezintă o modalitate de rezumare și sistematizare a unui conținut, solicitând participarea și implicarea elevilor în înțelegerea lui adecvată. Elevii pot fi organizați fie frontal, fie pe grupe. Se prezintă textul/fragmentul de text ce urmează a fi sistematizat în cele patru cadrane. În timpul activității sunt stimulate atenția și gândirea, este scos în evidență propriul mod de a înțelege sau de a interpreta o temă și este conștientizat elevul asupra propriului nivel al cunoștințelor. Prezintăm în continuare o aplicație pe textul „În pădurea Petrișorului” de Mihail Sadoveanu:

I	II
Notează sunetele auzite/desprinse din textul prezentat.	Notează sentimentele pe care ți le-a trezit textul citit.
III	IV
Describe un colț dintr-o pădure în anotimpul iarna.	Desenează unul dintre elementele ce compun tabloul de natură.

Metoda cubului se utilizează pentru studierea unei teme, a unui subiect, a unei situații, din cele șase perspective care fac apel la mai multe operații ale gândirii. Se poate folosi cu succes în orice moment al lecției, oferindu-le elevilor posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare unor abordări complexe și integratoare.

Pe fiecare față a cubului se va nota câte o instrucțiune, după cum urmează: DESCRIE, COMPARĂ, ANALIZEAZĂ, ASOCIAZĂ, APLICĂ, ARGUMENTEAZĂ. Se recomandă parcurgerea fețelor cubului în ordinea prezentată, spre a urma calea de la simplu la complex.



Exemplu de aplicație a tehnicii cubului la literatură, genul liric:

DESCRIE-prezintă caracteristicile genului liric

COMPARĂ-se compară cu un alt gen studiat (gen epic, spre exemplu)

ANALIZEAZĂ-trăsăturile genului liric, comparativ cu cele ale genului epic

ASOCIAZĂ-cu ceea ce-ți sugerează genul liric (imagini, texte, sentimente etc.)

APLICĂ-pe o strofă dintr-o poezie (dată de profesor în prelabil)

ARGUMENTEAZĂ-de ce textul propus aparține genului liric.

Horoscopul reprezintă o metodă activă, atractivă și relaxantă, care se poate utiliza cu succes în orele de literatură, în care se caracterizează personajele din operele studiate. Se completează fișa de caracterizare pentru personajul propus, cu trăsături desprinse de elevi din textul citit. Se prezintă elevilor caracteristicile persoanelor născute în cele douăsprezece zodii. Se citesc caracteristicile zodiilor și apoi se stabilește zodia potrivită pentru personajul studiat.

R.A.F.T.S. (rol – audiență – format – temă – scop) reprezintă o metodă ce se poate aplica în momentul de reflecție (cadru E-R-R) sau poate fi astfel formulată încât să devină temă pentru acasă, aplicându-se pe textul studiat în clasă.

ROL – redactor

AUDIENȚĂ – elevii școlii, cititorii revistei școlii

FORMAT – articol

TEMA – importanța protejării naturii

SCOP – utilizarea informațiilor din textul „În pădurea Petrișorului”, Mihail Sadoveanu

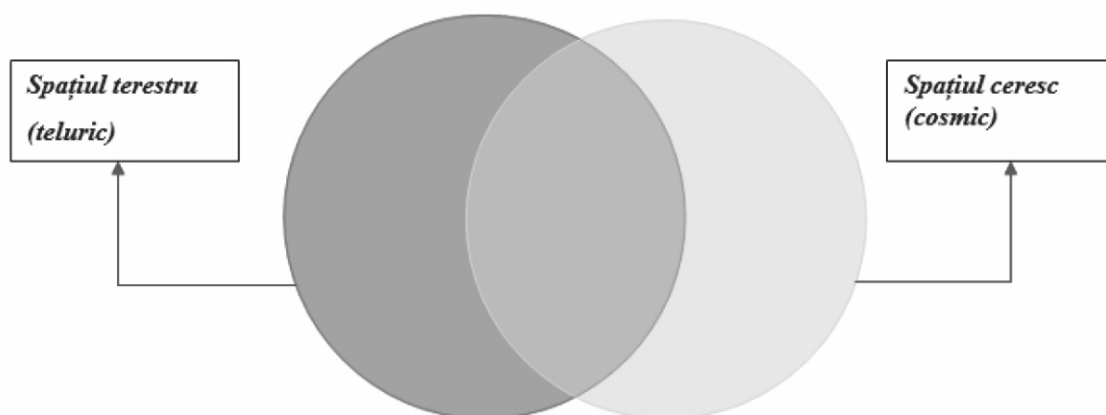
O altă aplicație cu aceeași metodă:

Imaginează-ți că ești un sticlete. Adresează o scrisoare Primarului Municipiului Petroșani, în speranța că va dispune protejarea pădurii în care îți duci zilele cu greu din cauza poluării excesive.

- ROLUL- Sticlete
- AUDIENȚĂ- Primarul Municipiului Petroșani;
- FORMAT- Scrisoare narativă;
- TEMA- Viața grea a ta și a semenilor tăi;
- SCOPUL- Găsirea unor soluții imediate cu rol de protecție (reducerea poluării).

Pentru a identifica elementele care realizează armonia între planul terestru și cel cosmic, putem utiliza Diagrama lui Venn. Ca și texte suport, folosesc „Muguri” de Haralambie Țugui, „Pastel” de George Coșbuc, „Octombrie” de George Topârceanu și „Viscolul” de Vasile Alecsandri. Elevii vor avea de identificat elementele care aparțin spațiului terestru, celui pământesc, dar și pe cele care fac legătura între cele două spații.

Metode
activ-
participative
utilizate în
lecțiile de
limba și
literatura
română



Pălăriile gânditoare

PĂLĂRIILE GÂNDITOARE

 **Moderatorii** – sunteți responsabili de modul în care decurg activitățile pe grupe; dați cuvântul membrilor grupurilor pentru a-și prezenta rezolvarea sarcinilor

 **POVESTITORII** – povestiți, în lanț, basmul

 **PSIHOLOGII** – prezentați-le colegilor sentimentele pe care credeți că le-a trăit Prâslea de-a lungul acțiunii

 **CRITICII** – care credeți că sunt faptele negative ce se petrec de-a lungul basmului

 **GÂNDITORII** – menționați care credeți că au fost faptele pozitive petrecute pe parcursul acțiunii

 **CREATORII** – imaginați-vă un alt final al basmului, după ce Prâslea a ieșit de pe tărâmul celălalt

Rezolvă ce-ți place!

Acest tip de exercițiu se aplică, de obicei, în finalul lecției sau se poate utiliza pentru tema de casă. Conținutul sarcinilor ține cont de inteligențele multiple (conform teoriei lui H.Gardner) ale elevilor, astfel încât fiecare va putea rezolva sarcina care i se potrivește. Sugerăm testarea elevilor în prealabil, pentru a putea formula sarcini de lucru pentru fiecare tip de inteligență. Iată câteva exemple de sarcini:

- ❖ Realizează un dialog imaginar între tine și Prâslea.
- ❖ Plecând de la ideea pomului care face mere de aur, alcătuiește o problemă care să se rezolve prin trei operații. Fotografiază o pădure și un măr înflorit. Prezintă-le colegilor fotografiile tale!
- ❖ Realizează macheta palatului în care locuia zmeul cel mic.
- ❖ Compune o melodie care crezi că s-ar potrivi pentru a sugera lupta dintre Prâslea și zmeu. Cum îi ajuți și tu pe cei ce au nevoie de ajutorul tău? Prezintă-ți ajutorul dat fie sub formă de desen, fie sub forma unui eseu, fie sub orice altă formă dorești tu.
- ❖ Prezintă-ne o călătorie imaginară pe tărâmul celălalt.
- ❖ Care sunt darurile pe care i le-ai face unei prințese?
- ❖ Informează-te și prezintă-le colegilor tăi curiozități despre mere.

Metodele activ-participative sunt centrate pe elev și pe activitate, contribuie la dezvoltarea gândirii critice a elevilor, încurajează implicarea activă a elevilor, participarea la activități și ajută la formarea acelor competențe necesare în viața de zi cu zi.

Integrarea curriculară - modalitate inovatoare de proiectare

Gîrjob Elena
Școala Gimnazială „I.G. Duca”
Petroșani

Literatura pedagogică actuală descrie integrarea curriculară drept o modalitate inovatoare de proiectare a curriculumului care presupune sintetizarea și organizarea didactică a conținuturilor din domenii diferite ale cunoașterii, astfel încât să se asigure achiziția de către elevi a unei imagini coerente, unitare despre lumea reală.

Este nevoie de această abordare pentru a răspunde nevoilor de educare a copiilor secolului XXI-lea.

Capacitatea de a căuta, de a găsi, de a aborda informația duce la adevărata libertate, la dobândirea autonomiei necesară ulterior. Deprinderea de a cerceta, de a analiza, de a explora informația duce la construirea propriului sistem de cunoaștere, care ulterior va duce cu succes la o bună integrare în activitatea școlară.

Termenul "curriculum integrat" sugerează în primul rând corelarea conținuturilor, însă acest demers necesită o abordare curriculară, în care punctul de pornire este cel mai adesea finalitatea urmărită în funcție de care sunt alese toate celelalte componente ale procesului instructiv-formativ.

Argumentele psiho-pedagogice în favoarea dezvoltării unui curriculum integrat sunt multiple. Astfel, în planul profunzimii și solidității cunoștințelor dobândite printr-o atare abordare, plusul calității este evident; cei care învață identifică mai ușor relațiile dintre idei și concepte, dintre temele abordate în școală și cele din afara ei; baza integrată a cunoașterii conduce la o mai rapidă reactivare a informațiilor, timpul de parcurgere a curriculumului este sporit. În planul relațiilor interpersonale: integrarea curriculară și în special metoda proiectelor încurajează comunicarea și rezolvarea sarcinilor de lucru prin cooperare. În ce privește rolul cadrului didactic, acesta devine un „facilitator” mai mult decât o sursă de informare.

În general, orice demers integrator în materie de curriculum presupune următoarele procese adaptative:

- A. combinație tematică și transpunerea acesteia într-un proiect care să dezvolte o structură coerentă;
- B. flexibilitatea orarului și a strategiilor de organizare și desfășurare a predării;
- C. identificarea și integrarea a noi surse de informații și selecție a conținuturilor;

Primul dintre aceste procese adaptative se referă la modalitățile de integrare a domeniilor clasice de cunoaștere într-o structură coerentă și unitară, al doilea la implicațiile acestei integrări la nivel intracurricular, iar al treilea, la implicațiile extracurriculare ale demersului integrativ.

Literatura de specialitate oferă o serie de modele de organizare și monitorizare a curriculumului integrat:

Modelul integrării ramificate.

Elementul central al acestui model este tema studiată iar detalierea experiențelor de învățare se face la primul nivel pe domeniile de activitate prevăzute în programă iar la al doilea nivel, sunt considerate experiențele de formare pe diversele dimensiuni psihofizice individuale: intelectuală, afectivă, socială, și fizică.

Modelul integrării liniare

În acest model, integrarea curriculară se face în jurul unei finalități de transfer, de tipul, „dezvoltării comportamentului social”. Acest model este aplicabil pentru finalitățile urmărite pe perioade mai îndelungate de timp și este foarte potrivit pentru proiectarea intervenției educaționale diferențiate și individualizate cu scopuri recuperatorii sau de dezvoltare.

Modelul integrării secvențiale

Proiectarea pe teme, ilustrează cel mai adesea acest model de integrare curriculară.

Modelul curriculumului infuzionat

Acest model este întâlnit în special în instituțiile școlare profil aparte (ex. grădinițe muzicale sau de limbă străină).

Modelul integrării în rețea

Este soluția de integrare pe care o propune metoda proiectelor de investigare-acțiune. Pornind de la subiectul proiectului, copiii optează pentru o rețea de teme și resurse de studiu, corelate cu tema centrală. Domeniul central și cele corelate ale proiectului sunt ele însele teme transdisciplinare și vor fi abordate ca atare.

Proiectarea după modelul integrării în rețea impune cel puțin două nivele de planificare: constituirea unei hărți tematice în care, pornindu-se de la tema centrală, sunt identificate subtemele ce vor fi parcurse și desfășurarea pe categorii și tipuri de activități a conținuturilor ce vor rezolva tema proiectului.

Bibliografie:

- Bocoș, Mușata, *Instruire interactivă*, „Repere pentru reflecție și acțiune”, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002
Glava, Adina și Cătălin, *Introduceri în pedagogia preșcolară*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002
Ionescu, Miron, *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000

Hompot Monika
Colegiul Tehnic Energetic
„D. Hurmuzescu”
Deva

Posibilitatea participării elevilor și a cadrelor didactice la proiectele europene

Încă de la începutul carierei mele didactice, am participat cu drag la activitățile extrașcolare și extracurriculare. Acestea implicau însă, doar excursii, diverse alte activități extrașcolare, proiectele realizându-se eventual la nivelul unităților școlare din localitate sau cu unități școlare din alte localități, din țară. Apoi a venit vremea când ne-am putut consulta cu unități școlare și din alte state europene și am putut stabili legături cu acestea, conlucrând împreună la scrierea de proiecte de parteneriate în domeniul școlar, pe diverse teme agreate de către partenerii implicați. A fost o oportunitate de a cunoaște oameni noi, alte sisteme de educație, prin intermediul grantului acordat de Uniunea Europeană la câștigarea proiectului.

În perioada 01.09.2014 – 31.08.2016, Colegiul Tehnic Energetic “Dragomir Hurmuzescu” din Deva a fost școală parteneră în proiectul Erasmus+ „Öko - Brücke”, proiect identificat cu nr. 2014-1-HU01-KA201-002216_4, parteneriat strategic în domeniul școlar, Acțiunea Cheie 2.

Obiectivul principal al proiectului a fost acela, de a trezi interesul elevilor pentru disciplinele de științe prin activități de învățare cu caracter aplicativ, pentru a-i face pe elevi să iubească natura, să protejeze mediul în care trăiesc, să cunoască mai multe lucruri despre universul în care trăim și să-i formăm pe elevi pentru a deveni cetățeni responsabili.

Activitățile au dat posibilitatea tuturor elevilor ocazia de a ieși în evidență; pentru cei bine pregătiți să fie și mai bine pregătiți, iar cei mai slabi pregătiți să încerce și ei să se facă utili în realizarea unor sarcini de lucru mai simple. Au fost dezvoltate la elevi competențe specifice la științe și competențe de utilizare a limbilor străine. Nu în ultimul rând elevii au învățat să socializeze. S-a urmărit în permanență interdisciplinaritatea și legătura dintre teorie și activitățile practice, promovând astfel o mai mare accesibilitate în studierea disciplinelor de științe.

Cadrelor didactice au avut ocazia să-și împărtășească rezultatele activităților online, prin discuții de analiză, iar în mobilitățile desfășurate, au avut posibilitatea să participe activ la activitățile propuse ca exemple de bună practică de către școlile partenere. Astfel, s-au descoperit noi metode activ-participative pe care colegii noștri le-au aplicat, metode pe care apoi le-am implementat în sistemul nostru educațional, folosindu-le la clasă. Întâlnirile de proiect care s-au desfășurat cu ocazia mobilităților, au fost o oportunitate de perfecționare pentru fiecare cadru didactic.

S-a colaborat în permanență cu părinții elevilor, cu colegii din instituție și cu mass-media pentru a ne face cunoscute rezultatele activităților.

Articolele apărute în presă au fost trimise partenerilor de proiect, la fel și linkurile emisiunilor realizate de televiziunile locale și postate pe site-urile Web. Rezultatele activităților și dovezile realizării lor, au fost trimise la instituția coordonatoare a proiectului, care le-a postat pe site-ul proiectului: comeni.us, unde toți partenerii de proiect au putut vedea ce s-a realizat la fiecare instituție parteneră.

Proiectele școlare care au ca scop susținerea schimbului de bune practici se axează pe procesul de învățare și pe activități în sine și oferă posibilitatea organizațiilor implicate să lucreze la nivel transnațional, împărtășind și confruntând idei, practici sau metode de lucru, producând rezultate tangibile.

Iuga Nadia Camelia
C.J.R.A.E. Hunedoara

Educația incluzivă: trecut și prezent

Propun abordarea unei teme foarte importante, complexe și deosebit de actuală în contextul cercetărilor psihopedagogice, atât pe plan național, cât și internațional, aceea a educației incluzive. În sfera cuprinzătoare a Educației pentru Toți, obiectivele educației incluzive promovează abordarea centrată pe copil, cu scopul asigurării egalității de drepturi și de șanse în materie de educație, prin combaterea marginalizării.

Există pretutindeni copii cu deficiențe, cu dificultăți însă diferă modul în care aceștia sunt valorizați și serviciile care se oferă pentru ei. Plasarea copilului în centrul preocupărilor unei societăți trebuie să constituie o proprietate a tuturor factorilor implicați, responsabili cu protecția lui.

În trecut existau elevi care nu reușeau să citească sau să socotească, elevi care erau foarte indisciplinați și neatenți. Astăzi, vorbim despre disgrafie, dislexie și acalculie, vorbim despre ADHD. Copiii sunt aceeași, problemele lor nu au dispărut, însă vorbim despre integrare educațională cu ajutorul specialiștilor: profesori itineranți și de sprijin, profesori logopezi, profesori consilieri școlari.

A practica o educație incluzivă în prezent înseamnă, printre altele, a avea cadre didactice pregătite să organizeze activități instructiv-educative destinate copiilor cu CES integrați în învățământul de masă, a promova metodologii centrate pe educabil, a elabora resurse educaționale adaptate și, nu în ultimul rând, a garanta că instituțiile școlare sunt locuri sigure pentru toți copiii. După cum putem evidenția, reușita educației incluzive depinde, în mare măsură, și de consolidarea relațiilor cu familia și comunitatea.

Necesitatea și utilitatea acestei abordări sunt cu atât mai evidente cu cât programele de formare inițială pentru cariera didactică sunt deficitare în acest sens, neabordând decât fragmentar și izolat aspectele psihopedagogice referitoare la activitățile instructiv-educative destinate copiilor cu CES integrați în învățământul de masă. Există de asemenea programe de formare prin CCD și dar în cadrul universităților și a altor instituții de formare dar acestea implică numeroase resurse materiale și necesită alocarea de timp suplimentar.

Vocația cadrelor didactice este aceea de a împărtăși cunoștințele lor, în aceeași măsură, tuturor copiilor, fără diferențe, oricare ar fi natura acestora. Există situații însă, în care profesorii lucrează cu elevi cu cerințe și nevoi speciale, situații în care strategii didactice consacrate se dovedesc a fi parțial ineficiente, apărând necesitatea adaptării și inovării la nivelul practicilor didactice, pentru a contribui la reușita școlară a copiilor.

Jitea-Nicolae Andreea-Simona
Școala Gimnazială Bănița

Școala modernă

Ce mai reprezintă „Școala” în zilele noastre? Mi se pare o întrebare relevantă pentru fiecare: părinte, elev, profesor, cetățean.

Trăim într-o perioadă în care tehnologia a ajuns la un apogeu pe care nu l-am fi putut visa în urmă cu 10-20 de ani, avem toată informația la îndemână, avem aplicații pentru aproape orice, avem comunicare nelimitată la distanță și multe altele. Pentru noi, cei care am prins și alte vremuri (când toate acestea păreau utopii), zilele în care trăim par a fi contextul ideal de viață. Să fie totuși adevărat?

Pentru profesori, o sală de clasă dotată cu calculator, legat la o rețea de internet, imprimantă, videoproiector, tablă smart, pare sala de clasă perfectă. Cu toate că majoritatea școlilor beneficiază în prezent de aceste dotări, rezultatele la evaluările naționale nu s-au îmbunătățit comparativ cu perioadele în care nu beneficiau de toată această tehnologie. Și atunci ce concluzie putem trage?

Întotdeauna am considerat că dacă tehnologia ar avea numai aspecte pozitive, nu am fi ajuns vremurile în care ea să fie la îndemâna tuturor. Așadar consider că „beneficiem” toți de evoluția fantastică a tehnologiei, pentru a fi „sabotați” pe diferite planuri. Încă de mici, copiii își văd părinții că folosesc telefon, laptop etc. Am putea spune chiar că ei se nasc învățați cu folosirea acestor dispozitive. Date fiind curiozitatea specifică vârstei, încercarea lor de „momire” a adulților precum și capacitatea de a imita cu mare ușurință, copiii încep să folosească această tehnologie de la o vârstă destul de fragedă. De ce? Pentru că le atrage atenția, li se pare foarte interesant, pentru că pot schimba ceea ce vizualizează când vor ei (astfel nu intervine plictiseala), pentru că astfel simt că dețin controlul (ei fiind cei care gestionează cât privesc un anumit material).

Astfel, de mic copilul este fascinat de această lume virtuală. Crește apoi și intră în colectivitate. Își face prieteni și automat apare nevoia de comunicare cu aceștia, crearea anumitor grupuri, comunicarea față în față este din ce în ce mai neglijată, copiii devin tot mai introverți, încep așadar să trăiască din ce în ce mai mult în mediul virtual.

Nu sunt anti-tehnologie. dar am observat în activitatea la clasă efectele nocive ale acestora: școlarii care petrec mult timp pe internet se plictisesc foarte repede de absolut orice activitate, au un anumit deficit de atenție, memoria este de scurtă durată, au un comportament anti-social (nu relaționează cu ceilalți copii sau cu profesorii, nu știu să se joace).

Britanicii, de exemplu, au început să folosească din ce în ce mai rar calculatoarele în școli.

Deși mă așteptam ca generațiile actuale să prindă „din zbor” informațiile, să aibă o cultură generală mult mai vastă, am constatat cu stupoare că nu este o regulă. Astfel foarte puțini elevi de-ai mei au folosit constructiv timpul petrecut la laptop, pentru aprofundarea lecțiilor, pentru pregătirea temeinică a acestora, sau pentru a se pregăti pentru diverse competiții/concursuri. Restul elevilor îl folosesc majoritatea pentru jocuri, pentru tot felul de discuții pe grupuri de socializare, pentru a vizualiza diverse desene animate sau filmulețe, sau chiar pentru a crea diverse filmulețe în care își divulgă identitatea și datele personale.

Toate aceste cazuri le-am întâlnit la elevii mei. Am încercat discret să sugerez părinților că internetul nu aduce doar beneficii, că ar trebui totuși stabilit un program pentru asta, că le afectează activitatea școlară. Cu unii am avut succes de cauză, cu alții mai puțin. Probabil aceștia făceau parte din categoria celor care mă cred „învechită”.

Se spune că bazele educației se pun acasă. Aici copilul ar trebuie să învețe comunicarea, bunele maniere, regulile de igienă, obiceiurile sănătoase, cinstea, loialitatea, generozitatea, modestia, perseverența, bunătatea, respectul, cooperarea, iar la școală să studieze disciplinele prevăzute de programă. Ei bine, toate acestea nu se pot învăța de pe calculator. Oricât am încerca să ne amăgim, calculatorul nu poate suplini rolul persoanei (al părintelui).

De aceea consider că părintele are un rol extrem de important și în cazul acesta. El ar trebui, în opinia mea, să supravegheze copilul, din umbră, să vadă ce face el pe internet, precum și să-i acorde copilului timp și atenție pentru a realiza diverse activități împreună; iar dacă timpul lui chiar nu-i permite asta, să descopere activități care-i fac plăcere copilului și să-l înscrie la diverse cluburi, clase, grupuri, pentru a socializa și pentru a trăi în lumea reală.

Dacă părintele ar face toate acestea, poate că școala nu ar mai fi considerată plictisitoare sau inutilă, așa cum este adesea percepută. De asemenea, dacă ar exista o comunicare eficientă între părinte-copil și cadre didactice, școala ar putea reprezenta cadrul în care elevul își dezvoltă abilitățile de comunicare interpersonală, de colaborare și ajutor reciproc, își îmbogățește cultura generală, își descoperă înclinațiile. După părerea mea, în prezent, acestea sunt cele mai importante achiziții pentru copiii/elevii noștri.

Cadrul didactic, promotor al sistemului de valori democratice

Lașiță Doina
Colegiul Național Pedagogic
„Regina Maria” Deva

„Produsul” educației

Când încercăm să înțelegem calitatea întotdeauna este necesar să răspundem la două întrebări fundamentale. Prima: *care este produsul?* Iar a doua: *cine sunt clienții?* Ambele întrebări au aplicabilitate deplină și în cazul educației.

Definirea produsului educației nu este deloc simplă. Există o serie de posibile răspunsuri. Nu rareori percepția asupra „calității” unei instituții educaționale este formată în raport cu absolvenții acesteia. Această formulare, precum și considerentul că absolvenții constituie produsul sunt eronate.

Expresii precum „furnizarea de absolvenți” fac educația să apară ca o linie de producție. Este extrem de dificil să definim astfel de expresii în cadrul practicilor din educație. Pentru ca un produs să facă obiectul procesului de asigurare a calității, producătorul trebuie în primul rând să își identifice și să își controleze furnizorii. Apoi „materia primă” trebuie să parcurgă un proces sau o serie de procese standard predeterminate și cu specificații clare. Un astfel de model nu este ușor de aplicat educației, deși nu puțini și-ar dori acest lucru. Modelul va presupune în mod necesar o selecție inițială a elevilor. Pentru cazul elevilor acest aspect este aplicabil (deși criteriile de selecție sunt din ce în ce mai generoase), însă, în contextul principiului liberului acces la educație, pentru cea mai mare parte dintre elevi nu putem vorbi de același lucru. Iată că analogia începe să se dovedească nepotrivită. În timp ce activități precum stabilirea *obiectivelor din învățământul primar din România* se dovedesc conforme proceselor de standardizare, procesul de educare este oricum dar numai uniform nu poate fi. Este imposibil să produci elevi la oricare standard anume. Ideea de a considera elevul ca produs scapă din vedere complexitatea procesului de învățare și unicitatea fiecărui elev. Atunci care este produsul? Înainte de a răspunde este probabil recomandat să vedem educația mai degrabă ca pe un serviciu decât ca pe o linie de producție. Distincția între producție și servicii este importantă întrucât există diferențe esențiale, care ajută să înțelegem cum poate fi asigurată calitatea în educație.

Diferențe esențiale între produs și serviciu prin perspectiva managementului calității

Caracteristicile de calitate ale unui serviciu sunt mult mai greu de definit decât ale unui produs. Acesta deoarece serviciul include numeroase elemente subiective. Cauzele slabei calități sunt diferite în cazul serviciilor de în cel al produselor. Produsele pot fi nereușite datorită materiilor prime sau componentelor. Poate fi greșită proiectarea acestora, sau pot fi realizate fără respectarea specificațiilor. Slaba calitate a serviciilor este de obicei rezultatul modului de lucru al angajaților sau al atitudinii lor. Indiferența, lipsa pregătirii sau a interesului sunt cel mai des principalele generatoare de servicii proaste. Trebuie să avem în vedere natura specifică a caracteristicilor de calitate a serviciilor atunci când abordăm calitatea educației.

Putem observa o serie de diferențe majore prin care serviciile se deosebesc de produse:

1. Furnizorul unui serviciu, spre deosebire de producător, este în contact direct cu consumatorul. Furnizarea unui serviciu are loc de la persoană la persoană, stabilindu-se o relație apropiată între furnizor și consumator. Serviciul presupune o interacțiune, neputându-se separa persoana care îl furnizează de cea care îl primește. Fiecare interacțiune este diferită, acesta depinzând într-o bună măsură de client. De aceea, calitatea serviciilor este determinată atât de persoanele ce le furnizează cât și de cele ce le primesc.
2. Timpul este al doilea element important al serviciilor. Acestea trebuie furnizate la timp, iar acest lucru este la fel important ca și caracteristicile sale specifice. În plus, serviciile se consumă în același timp cu furnizarea lor, controlul calității sau inspecția fiind întotdeauna tardive. Interacțiunea personală apropiată cu clienții poate oferi însă un răspuns și o evaluare, constituindu-se astfel în principalul (dar nu singurul) mijloc de a aprecia nivelul de satisfacție al clienților.
3. Spre deosebire de produse serviciile nu pot beneficia de reparații și nu pot fi returnate. Din acest motiv serviciile trebuie să fie corespunzătoare de prima dată de fiecare dată.
4. Serviciile sunt intangibile. Deseori este dificil să i se descrie unui potențial client cu exactitate ce urmează să i se ofere. La fel de greu le este uneori și clienților să descrie ceea ce doresc.
5. În cazul serviciilor clienții cel mai des iau contact direct cu angajații și nu cu managerii, aceștia formându-și astfel imaginea asupra organizației.
6. Este întotdeauna dificil să măsoară productivitatea serviciilor. Singurii indicatori de performanță sunt cei referitori la satisfacția clienților. Consumatorii analizează calitatea raportând ceea ce primesc la așteptările lor. Deseori acest lucru se întâmplă și în educație. Reputația este extrem de importantă pentru succesul instituției, însă originile reputației nu rareori scapă analizelor și măsurărilor.

Prin urmare, pentru a analiza calitatea, este mult mai firesc să privim educația ca pe un serviciu decât ca pe un

*Cadrul
didactic,
promotor al
sistemului
de valori
democratice*

proces de producție. Odată stabilit acest lucru instituțiile trebuie să-și definească serviciile pe care le furnizează, precum și standardele la care acestea vor fi prestate. Astfel de demersuri se fac având în vedere principalele grupe de clienți. Dar care sunt clienții educației?

„Clienții” educației din învățământul primar

Atât timp cât calitatea înseamnă atingerea și depășirea necesităților și dorințelor clienților este important să determinăm cât mai corect cine sunt clienții, iar apoi care sunt aceste necesități și dorințe ce trebuie satisfăcute.

Necesitățile și punctele de vedere ale diferitelor grupe de clienți externi sau interni nu coincid întotdeauna, mai ales în cazul instituțiilor complexe, de mari dimensiuni, deși conflicte pot exista și în cazul celor mai mici. Conflicte potențiale sau existente vor fi continuu. Una dintre cele mai bune metode de a rezolva conflictele dintre diversele interese constă în recunoașterea în primul rând că ele există, iar apoi în căutarea intereselor comune. Adesea este foarte greu să se considere prioritare interesele elevilor. Uneori procesele sau mecanismele de finanțare îngreunează acest lucru. De exemplu, obținerea unui raport mic între numărul de elevi și numărul de cadre didactice, așa cum ar fi de dorit, poate presupune condiții scăzute de eficiență, iar controlul costurilor este, de asemenea, o preocupare a managementului calității.

Aplicarea ISO 9000 în educația din învățământul primar

După apariția seriei de standarde ISO 9000 privind sistemele de management al calității au existat numeroase preocupări în sensul interpretării termenilor acestora în scopul aplicării lor în educație. În numeroase țări cu o tradiție remarcabilă în educație certificarea calității instituțiilor de învățământ nu mai este însă o noutate. O transpunere a unor elemente caracteristice ale ISO 9000 ce necesită o interpretare pentru aplicarea lor în educație ar putea arăta astfel:

Indicatorii cheie de performanță, numiți pe scurt KPI (*key performance indicators*) sunt măsuri cantitative, atât financiare cât și non-financiare, privind abilitatea organizației/procesului de a-și atinge obiectivele. Indicatorii cheie de performanță pot fi stabiliți și ar trebui să fie stabiliți la diferite niveluri: instituție, funcție / departament, proces, individual.

Procese de management strategic - dezvoltă misiunea entității, definesc obiectivele de business, identifica riscurile afacerii care amenință îndeplinirea obiectivelor, gestionează riscurile și monitorizează progresul către îndeplinirea obiectivelor.

Procese de bază – se referă la activitatea propriu-zisă desfășurată.

Procese de management al resurselor - furnizează resursele necesare celorlalte procese.

Exemple de indicatori de performanță pentru învățământul primar:

1. Gradul de cuprindere în activitatea didactică a programei școlare
2. Gradul de realizare a programei școlare
3. Gradul de utilizare a timpului disponibil
4. Gradul de promovabilitate al elevilor
5. Ponderea calificativelor B și FB din total calificative
6. Numărul elevilor participanți la concursurile județene și naționale

Bibliografie:

Craft, A. (ed.) *Quality Assurance in Higher Education*, The Falmer Press, Londra, 1992

SR EN ISO 9001:2008 Sisteme de management al calității. Cerințe

SR EN ISO 9004:2010 Conducerea unei organizații către un succes durabil. O abordare bazată pe managementul calității

Actul predării între tradițional și modern

Luțesc Daniela Violeta
Scoala Gimnazială
„Horea, Cloșca și Crișan” Brad

Pentru a atinge un nivel optim în proiectarea și realizarea unei activități educaționale, se pune accent pe felul cum se desfășoară aceasta și implică probleme organizatorice, procedurale și materiale. Astfel apare termenul de „tehnologie didactică”, care acceptă două puncte de vedere; primul se referă la ansamblul mijloacelor audio-vizuale ce se utilizează în practica educativă, iar al doilea se referă la ansamblul structural al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățare, puse în aplicație, în strânsă corelare cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii și modalitățile de evaluare. Drumul parcurs pentru atingerea obiectivelor educaționale constituie metoda didactică.

Metoda este selectată de cadrul didactic și este pusă în aplicare în lecții sau activități extrașcolare cu ajutorul elevilor și în beneficiul acestora; presupune, în toate cazurile, o colaborare între profesor și elev, participarea lor la căutare de soluții, la distingerea dintre adevăr și eroare și care, sub forma unor variante și/sau procedee selecționate, se folosește pentru asimilarea cunoștințelor, a trăirilor valorice și a stimulării spiritului creativ. Când se alege o metodă, se ține cont de finalitățile educației, de conținutul procesului instructiv, de particularitățile de vârstă și de cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor școlare, de natura mijloacelor de învățământ, de experiența și competența cadrului didactic.

O metodă se definește prin predominanța unor caracteristici la un moment dat, caracteristici ce se pot metamorfoza astfel încât metoda să fie satisfăcătoare într-o clasă, complementară sau chiar contrară. Astfel, o metodă tradițională poate evolua spre modernitate, în măsura în care secvențele procedurale care le compun îngăduie restructurări inedite sau când circumstanțele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi. În unele metode moderne surprindem secvențe destul de tradiționale sau descoperim că variante ale acestei metode erau de mult cunoscute și aplicate. Considerăm că fiecare metodă, și nu mă refer doar la clasificarea în funcție de axa istorică, apare sub forma unor variante și aspecte diferite, încât, în mod difuz, în cadrul unei metode, de exemplu cea clasică, se poate naște treptat tendințe către modernism.

Noile tehnologii au produs schimbări, modificări în toate domeniile și era de așteptat ca la un moment dat acest progres să influențeze și procesul de predare-învățare. Astfel elevii sunt nevoiți să învețe să gestioneze un număr impresionant de informații, să le analizeze, să ia decizii să-și dezvolte cunoștințele pentru a face față provocărilor tehnologice actuale. În ceea ce privește personalul didactic, sunt necesare eforturi de formare profesională. Totalitatea instrumentelor care aparțin tehnologiei informațiilor și comunicării sunt binecunoscute sub denumirea de TIC. În această categorie se include: calculatorul, internetul, poșta electronică, imprimanta, videoproiectorul. Toate acestea reprezintă realități pe care elevii le experimentează în fiecare zi. La rândul lui, cadrul didactic este pus în situația de a opta între continuarea demersului său educațional în mod conservator, folosind metodele tradiționale, ignorând tendințele de schimbare sau acceptarea provocării și implementarea în același timp a noilor tehnologii în activitatea sa didactică. În cadrul orelor de limba și literatura română, instrumentele TIC facilitează procesul de predare-învățare și uneori chiar și evaluare (chiar dacă ne gândim la simplele teste alcătuite cu ajutorul calculatorului, la imprimanta sau scannerul care ne ajută să multiplicăm materialele) ne oferă posibilitatea de a căuta, ne învață a colecta și procesa în mod corect informația și de a o folosi într-o manieră critică și sistematică. De asemenea se dezvoltă abilitatea de a folosi instrumente digitale pentru a produce, prezenta și înțelege singuri informații complexe; abilitatea de a accesa, căuta și folosi servicii bazate pe internet.

În școlile din România se practică într-o proporție mai mare modelul tradițional față de cel modern. În societatea tradițională, valorile promovate de școală erau ascultarea, disciplina, supunerea față de profesor. Cadrul didactic avea o poziție privilegiată în câmpul școlar, spre deosebire de elev, văzut drept obiect pasiv al procesului de învățământ. Aceste coordonate se modifică însă în școala modernă, care pune accent pe alte valori, cum ar fi cooperarea, competiția pozitivă și inițiativa proprie.

Acțiunea definitorie a școlii rămâne educația, considerată un proces destinat exclusiv omului și care vizează disciplinarea și civilizarea acestuia, din perspectiva unui ideal de personalitate umană, propus și dorit chiar de societate. Dacă altădată metoda predominantă de desfășurare a lecției era expunerea, pentru că oferea posibilitatea profesorului să-și etaleze bagajul de cunoștințe, astăzi se pune accent pe metode moderne, care să transforme profesorul în manager al învățării, iar elevului să i se creeze cadrul unei manifestări proprii, pentru a-și putea forma puncte de vedere personale.

Însuși procesul de învățământ se îmbogățește cu o nouă latură, evaluarea, care vine să completeze predarea și învățarea, astfel încât cadrul didactic își sporește atribuțiile, dar, pe de altă parte, dă posibilitatea elevului să ia parte la instruirea proprie, profesorul coordonând acest proces.

Lecția, ca formă de bază a desfășurării instrucției și educației, devine o suită de evenimente care pot fi segmentate, fiecare având coerență și conducând elevii spre realizarea obiectivelor. Acest demers se află sub incidența unor principii didactice, care îl orientează și care vizează alegerea unor metode specifice, selectarea celor mai utile

**Actul
predării
între
tradițional și
modern**

strategii. Astfel, principiul caracterului educativ al instruirii ține cont nu de cunoștințele pe care elevul le va fi asimilat la sfârșitul procesului educativ, ci de modul în care aceste cunoștințe vor fi aplicate. Tot acest principiu insistă asupra formării unor priceperi și deprinderi de muncă individuală și intelectuală, mutând accentul de pe informativ pe formativ.

Un alt principiu este cel al însușirii conștiente și active. Învățământul tradițional se axa pe respectarea intervalului de timp alocat orei, în dauna elevilor, care nu asimilau în mod corect informațiile transmise. Acest principiu, însă, insistă asupra unei apropieri între elevi și conținutul curricular și cere ca ambii parteneri să se implice în procesul didactic. Efortul este dublu. Pe de o parte, profesorul trebuie să cedeze o parte din atribuții, renunțând la poziția centrală care i se atribuia în învățământul tradițional. De cealaltă parte, elevul este stimulat să aibă încredere în posibilitățile proprii și să-și depășească pasivismul.

Câmpul școlar educativ modern se desfășoară, așadar, între două elemente care trebuie să participe în egală măsură. Profesorul, manager și formator al procesului instructiv-educativ, și elevul, obiect și subiect al acestui proces, dobândind autonomie și formându-se în spiritul responsabilității și al culturii civice.

Bibliografie:

Bernat Simona, *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003

Cucoș Constantin, *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Editura Polirom, Iași 2008

Joița Elena (coord.), E. Frăsineanu, M. Vlad, V. Ilie, *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova, 2003

Aspecte ale alternativelor educaționale

Mănucă Emilia
Colegiul Național Pedagogic
„Regina Maria” Deva

Alternativele educaționale/pedagogice reprezintă variante de organizare școlară, care propun soluții de modificare a anumitor aspecte legate de formele oficiale, consacrate, de organizare a activității instructiv-educative.

„Proiectarea și realizarea alternativelor educaționale reprezintă acțiuni care se realizează prin raportare la finalitățile educaționale formulate la nivelul macro, al idealului și al scopurilor educaționale și la nivelul micro, al obiectivelor educaționale care direcționează procesul de învățământ”. (Miron Ionescu, Ioan Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2004, p.210)

În cadrul sistemului de învățământ din România sunt instituționalizate următoarele alternative educaționale, aplicabile în învățământul preprimar și primar, cu deschideri spre învățământul secundar: Waldorf, Montessori, Step by step, Freinet și Jena-Petersen.

Alternativele educaționale au o serie de dimensiuni comune:

- dezvoltă grija față de copil, având în vedere dezvoltarea sa armonioasă, echilibrată;
- promovează, în esență, acele teorii și principii pedagogice care pleacă de la nevoile copilului, de la dorințele și posibilitățile sale; copilului nu i se impune nimic din afară, el învață acționând, din propria sa experiență;
- vizează respectarea copilului, valorificarea ritmului său de dezvoltare, a sensibilității, a autonomiei și înclinațiilor sale naturale pe baza unor modele nondirective;
- pun accent pe meditație, reflecție, pe o pedagogie centrată pe personalitatea celor educați și mai puțin pe considerente teoretice, pe aspecte informative.

1. Pedagogia Waldorf

Pedagogia Waldorf a fost creată la începutul secolului al XX-lea de Rudolf Steiner la Stuttgart. Se adresa copiilor muncitorilor de la fabrica de țigări WALDORF ASTORIA.

Obiectivul pedagogiei Waldorf—încurajează dezvoltarea sănătoasă a capacităților fizice, sufletești și spirituale ale tânărului pe baza unei programe școlare care ține cont de ideile filozofice ale lui Steiner. La baza concepției Waldorf stă conceptul de antropozofie—o viziune asupra omului și universului ca o unitate, omul fiind parte integrantă a universului de care nu poate fi despărțit.

Pedagogia Waldorf își propune educarea omului în ansamblul său, prin mijloace specifice și accesibile fiecărei vârste, cunoașterea nemijlocită a lumii prin acțiune, toate cunoștințele fiind rezultatul unei activități proprii. Elevului trebuie să îi placă ceea ce face, nu să fie constrâns, de aceea nu se utilizează catalogul, nu se dau note, examene sau teme pentru acasă.

Școala Waldorf nu își propune cu tot dinadinsul „performanțe intelectuale”, ci educarea unor tineri sănătoși fizic și intelectual, cu cunoștințe temeinice, cu fantezie și creativitate, apropiați de natură și de viața socială.

2. Programul Step by Step

Programul Step by Step susține necesitatea creării unui model educațional care să dăde elevul conștient că tot ce se întâmplă în viață este interdependent și pune accent pe colaborarea școlii cu familiile elevilor, pe implicarea părinților acestora în conceperea și organizarea activităților din școală.

Munca în grupuri stă la baza activităților didactice. Aceste activități urmăresc să dezvolte la copii un simț al identității și prețuirii de sine, cooperarea, respectul și integrarea în comunitatea elevilor. Modalitățile de lucru și metodele aplicate cer moduri diferite de dispunere a mobilierului și organizarea elevilor în formații de lucru de diferite mărimi. Se ține cont de nivelul de dezvoltare al fiecărui copil prin metodologia didactică utilizată care vizează abordarea individualizată a elevilor clasei. Activitatea este organizată pe centre de activitate (de alfabetizare, de lectură, de științe, de matematică, de arte, de teatru și jocuri etc.), care răspund intereselor și nevoilor elevilor și includ activități pe mai multe niveluri și cu materiale diferite, organizate logic, ținând cont de cerințele și stilurile individuale de învățare.

„Activitățile de învățare ale elevilor sunt bazate pe cercetare, pe asocierea informațiilor noi cu cele asimilate și a materialelor noi cu cele pe care le cunosc deja. Cu ocazia activităților desfășurate în centrele de activitate, organizate în conformitate cu obiectivele comune prestabilite, elevii au ocazia să-și dezvolte deprinderi, să împărtășească din experiența celorlalți, să-și consolideze cunoștințele, într-un climat pozitiv și într-o atmosferă de încredere.” (Miron Ionescu, Ioan Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2004, p.210)

Mara Monica Emanuela
Liceul Teoretic
„Ion Constantin Brătianu”
Hațeg

Strategiile de învățare prin cooperare

Noua orientare a învățământului românesc urmărește dezvoltarea gândirii critice a copiilor prin folosirea metodelor și tehnicilor activ-participative noi, care pun accentul pe participarea copilului și îl plasează pe acesta în centrul procesului de învățare.

A „gândi critic” înseamnă a emite judecăți proprii, a accepta părerile altora, a fi în stare să privești cu simțul răspunderii greșelile tale și să le poți corecta, a primi ajutorul altora și a-l oferi celor care au nevoie de el. Capacitatea de a gândi critic se dobândește în timp, permițând copiilor să se manifeste spontan, fără îngrădire ori de câte ori există o situație de învățare, fără să le fie teamă de reacția celor din jur, de părerile lor și le dă putere și încredere de analiză și reflexie.

Gândirea critică este instrumentul învățării eficiente, care ajută o persoană să se orienteze în lumea alternativelor posibile și să-și conștientizeze mecanismele propriei gândiri.

Gândirea critică este un proces activ, coordonat, complex, asemănător cititului și scrisului, vorbitului și ascultatului, care implică procese de gândire care încep cu acumularea activă a informațiilor și se termină cu luarea de decizii bine argumentate. De asemenea, gândirea critică este un produs, adică un punct la care ajunge gândirea noastră, în care gândim critic, ca o modalitate firească de a interacționa cu ideile și cu informațiile.

Formarea gândirii critice presupune deprinderea ei în contextul programei școlare și a vieții cotidiene, într-un exercițiu permanent.

Gândirea critică este un mod de a aborda și rezolva problemele, bazat pe argumente convingătoare, raționale. Prin acțiuni mintale reflexive, se ajunge la o dezvoltare a aptitudinilor sau strategiilor cognitive.

Proiectul (învățarea bazată pe proiect – IBP) este o modalitate de organizare a învățării, care permite parcurgerea unor activități de învățare interdisciplinare și transdisciplinare, centrate pe elev, ancorate în probleme practice ale vieții de zi cu zi. O definiție posibilă este următoarea: învățarea bazată pe proiect este o metodă de predare care implică elevii în învățarea conținuturilor și dezvoltarea abilităților prin intermediul unui proces extins, structurat în jurul unor întrebări sau probleme autentice și complexe care va avea ca rezultat unul sau mai multe produse. Un avantaj al învățării bazate pe proiect este faptul că elevii pot fi motivați să se angajeze responsabil în propria învățare; oferă posibilitatea ca ei să își urmeze propriile interese și să caute răspunsuri la propriile întrebări, să decidă ei înșiși cum să caute răspunsuri și cum să rezolve probleme.

Proiectul este o strategie de învățare care implică activ copiii într-o investigație bazată pe cooperare în scopul exersării capacităților necesare viitorului adult într-o societate democratică.

Scopurile celor care lucrează pe metoda proiectelor este „de schimbare a sistemului, procedurilor prin care sunt alese căile, clasele de acțiune și categoriile de resurse necesare realizării acestor scopuri”.

Învățarea bazată pe proiect implică copiii în explorarea conceptelor și principiilor centrale ale unei discipline; necesită instrumente și abilități esențiale, utilizarea tehnologiei pentru învățare, managementul sinelui și al proiectului. Învățarea bazată pe proiect recunoaște înclinația naturală a copiilor și tinerilor de a învăța, capacitatea lor de a face lucruri importante, de a rezolva sarcini complexe și nevoia lor de a fi tratați cu seriozitate și încredere și plasați în centrul procesului de învățare; permite evaluarea atât a procesului cât și a produselor, autoevaluare și necesită și încurajează colaborarea și cooperarea.

Consider că dezvoltarea gândirii critice trebuie să înceapă în grădiniță, luând în considerare valențele pe care le are în educarea copiilor, atât în plan atitudinal cât și comportamental. Educația vârștelor mici este considerată temelia personalității fiecărui individ, de aceea educația trebuie să răspundă în primul rând nevoilor individuale și să realizeze echilibrul între acestea și dezvoltarea socială.

Omul prezentului trebuie să fie creativ, independent, tolerant, sensibil, cooperant.

Bibliografie:

Breben Silvia, Gongea Elena, Ruiu Georgeta, Fulca Mihaela, *Metode interactive de grup – ghid metodic*, Editura Arves
Flueraș Vasile, *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005

Comunicarea educațională

Moisă Luiza
Colegiul Tehnic
de Transport Feroviar
„Anghel Saligny” Simeria

1. Relația educator - elev

Clasa este un grup educațional care funcționează și este organizat în vederea realizării și desfășurării procesului instructiv-educativ. De aceea, având scopuri de ordin formativ, interacțiunea membrilor se realizează distinct la două niveluri:

- a. interacțiunea profesor – elev;
- b. interacțiunea elev – elev.

Interacțiunea are un caracter determinat și prestabilit în funcție de statutele și de rolurile diferite pe care le au cei doi parteneri ce intră în această relație.

În privința componenței grupurilor educaționale, există următoarea ambiguitate: în unele studii sunt incluși în grupul clasă ambii termeni ai relației profesor – elev (utilizându-se termenul de „grup total”), în timp ce în alte studii grupul clasă este redus doar la raporturile elev – elev (utilizându-se termenul de „grup de egali”).

Există situații în care profesorul, fie că se exclude singur din grupul total prin atitudinea și comportamentul său, fie se apropie prea mult de elevi, integrându-se în grupul educațional încât devine aproape un egal de-al lor.

Relația profesor – elev poate fi privită din mai multe puncte de vedere:

- a. strict didactică (în procesul de predare-ascultare);
- b. metodico-pedagogică (alegerea, organizarea și ierarhizarea procedeele de predare);
- c. psihologică (cei doi parteneri sunt priviți ca niște ansambluri de stări, procese și însușiri psihice proprii fiecăruia).

Un rol foarte important în relația profesor – elev îl are crearea condițiilor optime ca această relație să se transforme într-un dialog autentic, care presupune:

- a. cooperarea, care se manifestă prin schimbul de mesaje informaționale și prin convergența activităților desfășurate de fiecare dintre cei doi;
- b. lărgirea sferelor atributelor pe care le impun, față de statutul profesorului și al elevului, condițiile psihopedagogice ale învățării.

Raportul profesor – elev permite constituirea unor roluri active, dinamice, deoarece profesorul se raportează în primul rând la elevi. Astfel, J. Withal distingea 7 roluri ale profesorului în raport cu elevii: *îi ajută și îi sprijină, îi confirmă, le pune probleme, se arată indiferent, îi îndrumă, îi dezaproabă, îi încurajează* să se ajute singur. Prin comportamentul său, profesorul poate confirma sau infirma așteptările celorlalți față de el, confirmarea ducând la o echilibrare a rolurilor, iar infirmarea generând un conflict de rol.

2. Conceptul de comunicare

Procesul de interinfluențare a atitudinilor persoanelor care interacționează nu este imediat, ci implică un mecanism mediator: comunicarea. Diferite tipuri de efecte interpersonale de ordin perceptiv, simpatetic și funcțional, sunt vehiculate prin comunicare, care reprezintă forma principală de manifestare a interacțiunii psihosociale.

Comunicarea joacă un rol esențial în cadrul vieții sociale, deoarece reprezintă una din formele fundamentale ale interacțiunii omului cu cei din jur. Aceasta, reprezentând una din trebuințele spirituale esențiale ale oamenilor este indispensabilă desfășurării eficiente a oricărei acțiuni, fără ea viața socială fiind fadă, lipsită de sens, practic imposibilă.

În privința definirii noțiunii de comunicare, unii autori lărgesc foarte mult sfera noțiunii, înțelegând prin comunicare orice schimb ce are loc între două sau mai multe persoane sau grupuri, iar alți autori îngustează nepermis de mult sfera comunicării, excluzând formele de comunicare bazate pe mijloace nonverbale.

Deși există unele controverse, se admite că prin comunicare se înțelege transmiterea unui mesaj de la emițător la receptor printr-un canal, ea fiind posibilă sau reală între doi sau mai mulți indivizi, între care se produce un schimb de substanțe, de energie sau de semnificații.

3. Comunicarea educațională

Pentru a-și transmite mesajul, emițătorul folosește un ansamblu de semne cu semnificații verbale sau nonverbale, numit cod, pe care receptorul îl identifică cu semnele din repertoriul său. Atât emițătorul, cât și receptorul posedă repertorii de semne mai mult sau mai puțin comune, comunicarea sprijinindu-se, în esență, pe partea comună a celor două.

Comunicarea poate fi:

- a. lateralizată, când receptorul nu devine nici un moment emițător;

**Comunicarea
educațională**

b. nelateralizată, când există feed-back, care produce o temporare de roluri, receptorul devenind și emițător, ceea ce are ca efect interacțiunea și dialogul celor implicați.

Comunicarea din clasă depășește stadiul de comunicare interpersonală și se transformă într-o comunicare de grup atunci când profesorul transmite mesaje elevilor, prin care urmărește obținerea unor modificări la fiecare dintre ei.

În grupurile școlare, comunicarea este modalitatea esențială de existență a acestora, o clasă fiind înaintea de toate, un mediu de comunicare. Întrucât procesul instructiv-educativ presupune transmiterea de cunoștințe, de mesaje, predominantă este comunicarea instrumentală, care se realizează prin diferite modalități și conduite de comunicare (prelegeri, întrebări, răspunsuri). La nivel școlar „comunicarea reprezintă o necesitate nu numai pentru fiecare profesor, ci și pentru elevi, întrucât aceștia trebuie să se ajute reciproc, să coopereze, să răspundă la lecții, fie în procesul de verificare a cunoștințelor, fie în cel de predare”.

Deoarece există diferențe de statut între profesor și elev, și chiar la nivelul elevilor, comunicarea de la un nivel la altul (elev – profesor și invers) capătă o serie de particularități impuse de statutele celor doi parteneri. În schimb, comunicarea la același nivel (al elevilor sau al profesorilor) este mult mai eficientă, mai vie, mai dinamică.

Există o strânsă corelație între gradul de coeziune și eficiența comunicării: cu cât un grup este mai coeziv, cu atât comunicarea se va realiza în condiții mai bune și eficiente, în caz contrar, comunicarea capătă un caracter conflictual.

Bibliografie:

Flament, C., *Reseaux de communication et structures de groupe*, Dunond, Paris, 1965

Golu, P., *Psihologie socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974

Neacșu, I. (coord.) Mariș, T. Hărăbor, C., *The relation educator-child- parent in the educational action*, Social Issues and rules, București, 2000

Păun, E., *Sociopedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982

Zlate, M., *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972

Învățământul românesc între tradiție și modernism

Moraru Aurelia Daniela
Școala Gimnazială nr. 4
Vulcan

Temeiul și fondul oricărei pedagogii vii este și rămâne copilul. El este punctul de plecare și de sosire al demersului pedagogic.

Realizarea unui sistem de învățământ modern, flexibil și eficient este un obiectiv major al oricărei societăți deoarece nivelul de pregătire profesională al factorului uman este decisiv în obținerea unei productivități și competitivități superioare.

Problema învățământului preșcolar este discutată pe parcursul ultimilor secole (XIX-XX). Savanții nu au ajuns încă la un răspuns definitiv. Jean Piaget susține că „toate conduitele comportă un aspect înnăscut și unul dobândit, dar nu se cunoaște unde se află frontiera dintre ele, ceea ce ne permite să afirmăm că savantul recunoaște și apreciază etapa învățământului preșcolar, în care copiii dobândesc, achiziționează cunoștințe, atitudini, comportamente. Prima și fundamentală condiție a dezvoltării personalității o constituie **respectarea copilului**, care înseamnă încurajarea și stimularea creșterii și dezvoltării lui, prin urmare respectarea cerințelor și condițiilor sale de creștere, încurajarea și susținerea originalității sale. Pe scurt educarea lui în libertate.

Copilul nu este o ființă în miniatură, ci este o ființă deosebită de adult, având felul său propriu de a gândi și de a simți și un comportament propriu diferit de cel al adultului. În raport cu natura condițiilor și cea a calității educației, din copil poate crește un sfânt sau un demon, o stea sau un biet fir de nisip. Așadar, copii, nu sunt în mod egal *deștepți* sau *proști* în toate circumstanțele, mai degrabă ei prezintă inteligențe diferite care pot fi prețuite sau ignorate diferit în circumstanțe diferite. Aceștia își dezvoltă treptat capacitățile de informare – procesare numite inteligente, care le permit să soluționeze sau să creeze probleme.

La această vârstă copiii sunt mânați de o motivație firească să-și dezvolte corpul, simțurile, le place să deseneze, să cânte, să interpreteze roluri. Se dorește să se urmărească în primul rând bunăstarea emoțională a copiilor, dreptul lor la copilărie, asigurarea experiențelor de care au nevoie pentru a se dezvolta.

Ca educatori vom încerca, așadar, să punem accent pe activitățile de dezvoltare personală care să acopere nevoile de bază ale copiilor

Pentru a reuși să realizăm, însă, aceste obiective, este necesar în primul rând să dezvoltăm copiilor stima și respectul de sine.

Problema eficientizării procesului instructiv-educativ presupune, pe de o parte, perfecționarea metodelor tradiționale și, pe de altă parte, introducerea unor metode, procedee și tehnici educative noi care să răspundă mai bine nevoilor actuale de formare a indivizilor. Învățarea activă dezvoltă copiilor gândirea critică, creativă, ambiția și responsabilitatea. Cadrul necesar învățării active trebuie să fie stimulativ, bazat pe încredere și respect între educator și educat. Trebuie acceptată diversitatea de idei, promovată munca în grup și stimulată implicarea activă a tuturor copiilor.

În procesul predării interactive, rolul educatorului se schimbă. Acesta lucrează împreună cu copiii, corectează greșelile acestora, dar niciodată nu impune un punct de vedere. Cu alte cuvinte, educatoarea este organizatorul și conducătorul acțiunii, devine consilier, dar și coechipier al copiilor cu care lucrează.

„Este necesar, scria J. Locke, să fie acordată întreaga libertate potrivită vârstei și să nu le fie impuse constrângeri inutile când sunt sub supravegherea părinților sau educatorilor. Căci se poate întâmpla ca, sub mormanul de reguli, constrângeri, interdicții, cerințe, copilul să nu mai știe precis ceea ce simte. În această situație propria experiență tinde să-i scape: subiectul pierde încrederea în el și în naturalețea lui devenind și rămânând pradă anxietății.

Pe de altă parte, nici eliminarea oricăror standarde și restricții nu este benefică pentru stimularea și cultivarea creativității, deoarece în asemenea condiții copiii devin nesiguri și șovăitori, temându-se tot timpul că riscă să încalce vreo regulă necunoscută.

În esență este vorba de crearea unei ambianțe adecvate creșterii, unei dezvoltări cât mai firești a copilului.

Aceasta presupunând :

- ordine: creșterea este inimaginabilă într-o stare de haos. Nu decurge de aici că ordinea exterioară care reglează comportamentul copilului va fi extrem de riguroasă, ci o ordine care să-i permită să se poarte ca o individualitate ; o atmosferă în care să se simtă ocrotit și care nu-i reglementează orice mișcare .
- constituirea unei atmosfere în care și prin care copiii să știe că regulile există și nu s-ar putea fără ele și respectarea lor

Desigur, atât timp cât copilul este mic este normal ca el să depindă de cei mari dependența sa nu presupune o îngrădire absurdă a spontaneității sale.

Pentru mulți copii, grădinița reprezintă o „prima șansă” – o ocazie de a capta un alt sentiment al sinelui și o altă viziune asupra vieții, decât ceea ce li s-a oferit acasă. Un educator care îi transmite unui copil încredere în potențialul și

**Învățământul
românesc
între tradiție
și modernism**

calitățile sale poate fi un antidot puternic față de familia în care o asemenea încredere lipsește sau în care copilului i se transmite contrariul. Un educator, stimulând și tratând copiii cu egală considerație, poate să aducă o iluminare pentru copil care se luptă să înțeleagă relațiile umane și care provine dintr-o casă unde o asemenea considerație este scăzută sau inexistentă. Pedagogul care refuză să accepte concepția negativă despre sine a unui copil și care promovează continuu o imagine mai bună despre componentele acestuia are uneori puterea de a salva o viață.

Dar pentru unii copii, grădinița este o îngrădire legală în mâinile educatorilor cărora le lipsește fie respectul de sine, fie pregătirea, fie ambele pentru a-și face meseria cum trebuie. Sunt educatori care nu stimulează, ci umilesc. Ei nu vorbesc limbajul politetii și stimei, ci pe cel al ridiculizării și sarcasmului. Prin comparații care stârnesc invidia, ei laudă un copil, jignind un altul. Cu o nerăbdare necontrolată, asemenea educatori adâncesc frica copilului de a greși. Nu au nici o altă noțiune despre disciplină, în afară de amenințările cu pedeapsa. Ei nu reușesc să motiveze oferind valori, ci făcând apel la teamă. Ei nu cred în posibilitățile copilului cred numai în limitele lui.

Creativitatea ocupă un loc de cinste în sistemul de educație. Nivelul de creativitate al unui elev nu poate fi determinat prin metode cantitative. Pentru evidențierea lui trebuie utilizate teste specifice, experiențe și chestionare adecvate. În același timp însă, nivelul de creativitate al unui copil nu este o constantă absolută, ci el poate crește prin stimulare adecvată sau poate scădea prin neîntrebuințare și necultivare.

Este adevărat că stimularea creativității, a originalității și a gândirii critice presupun o serie de riscuri pe care educatorul trebuie să și le asume, conștient fiindcă rezultatul final merită un asemenea preț. Un educator incompetent, care are o slabă imagine de sine se va simți în general amenințat de manifestările de conformism, implicite comportamentului creativ și va avea puține șanse de a induce în copii o atitudine relaxată, absolut esențială în creativitate.

De asemenea, o atitudine rigidă, dominatoare, care exclude dialogul, întrebările și în general interacțiunea va induce la preșcolarii mari un sentiment de autoapărare și va conduce la inhibarea capacităților lor creatoare. Pe de altă parte, nici eliminarea oricăror standarde și restricții nu este benefică pentru stimularea și cultivarea creativității, deoarece în asemenea condiții copiii devin nesiguri și șovăitori, temându-se tot timpul că riscă să încalce vreo regulă necunoscută.

Majoritatea pedagogilor doresc să-și aducă o contribuție pozitivă la dezvoltarea minților ce li s-au încredințat. Dacă uneori înșă fac rău, aceasta nu este intenționat. Astăzi majoritatea suntem conștienți că una dintre modalitățile prin care putem interveni este cultivarea respectului de sine la copil. Educatorii știu că acei copii care au încredere în ei înșiși și a căror educatori proiectează o imagine pozitivă asupra potențialului lor se descurcă mai bine la învățătură decât copiii fără aceste avantaje. Stimularea, educarea și antrenarea potențialului creator va conduce către formarea unor personalități creatoare într-un domeniu sau altul.

Jocul și învățarea oferă copilului nenumărate prilejuri de a combina și recombina reprezentările pe care le dispune propriile sale imagini, ascultând povești, basme, poezii, reconstruiește mental principalele momente de narațiuni, le inversează, le omite, le amplifică și inventează altele noi.

Creativitatea în toate domeniile, inclusiv în educație și în didactica, se naște și se dezvoltă în **libertate**.

Bibliografie:

***, *Curriculum pentru învățământul preșcolar - (3-6/7 ani)*, 2008

Gabriel Albu, *Introducere într-o pedagogie a libertății*, Editura Polirom, 1998

Gheorghian Elena, Taiban Maria, *Metodica jocului și a altor activități cu preșcolarii*, Editura Didactică și Pedagogică, București

Dima, Silvia, *Metoda proiectelor la vârste timpurii*, Editura Miron, 2005

Învățământul românesc între tradiție și modernism

Muntean Mihaela Carmen
Colegiul Tehnic „Matei Corvin”
Hunedoara

Interesul pentru educație a fost dintotdeauna o preocupare majoră a societăților și a elitelor lor. În perioada modernă, începând cu revoluția industrială, când accesul la școală s-a generalizat, învățământul a devenit o prioritate pentru toate clasele sociale, fie și doar din speranța, justificată, că individul să se poată ridica deasupra condiției date de familia, locul și circumstanțele în care s-a născut.

Educația înseamnă iluminarea ființei, dumerire, scoatere la suprafață a adevărului, înțelegere și revelare. Prin educație, omul se eliberează de întunericul din el și din jurul său, intrând în sfera luminii adevărului, a binelui, a dreptății, într-un cuvânt, a valorii.

Metafora este clar explicată în filosofia antică, dar primește o consistență cu totul deosebită în creștinism. „Educația este cea mai mare și mai grea problemă ce i s-a dat omului spre rezolvare.”

Una din provocările deja lansate în societatea contemporană este necesitatea regândirii școlii, a educației formale, alături de cea nonformală și informală, în variatele lor forme de articulare. Ca subsistem al macrosistemului de educație, sistemul școlar, prin oferta sa educativă, contribuie la structurarea traiectelor de (auto)formare și (auto)dezvoltare a personalității individului, pregătindu-l pentru a fi un beneficiar pretențios al educației permanente.

Acțiunea definitorie a școlii rămâne educația, considerată un proces destinat exclusiv omului și care vizează disciplinarea și civilizarea acestuia, din perspectiva unui ideal de personalitate umană, propus și dorit chiar de societate. Ioan Cerghit definea educația din mai multe unghiuri, ca proces, prin care ființa umană este supusă unei transformări îndelungate, ca acțiune de conducere, omul devenind o ființă formată și autonomă, dar și ca acțiune socială sau ca relație desfășurată între doi poli, educatorul și cel care este educat.

Să educi cu adevărat înseamnă să trezești în cel de lângă tine acele resurse care-l pot împlini și ridica, înseamnă să-l conduci pe celălalt spre descoperirea de sine, dându-i un imbold felului său de a fi, nu direcționat de către tine, ci de ceea ce descoperă el că i se potrivește, nu oferindu-i adevărul de-a gata, ci indicându-i direcția posibilă pentru a-l găsi.

Trebuie să fii de acord că preceptele avansate de tine nu coincid întotdeauna cu ceea ce el poate să facă, unele dintre ele limitându-i evoluția. Principiul de bază ar fi eliberarea lui de constrângerile tale sau ale altora, pentru a le descoperi și respecta... pe ale lui.

Dezvoltarea educației, în general, și cea a învățământului, îndeosebi, au determinat apariția treptată, în fiecare țară, a unui ansamblu de instituții școlare de diferite grade, profile și forme, care au alcătuit sistemul de învățământ al acelei țări.

Sistemul de învățământ contemporan din România se caracterizează prin deschidere și dinamism față de nou, dezvoltându-se și acționând în concordanță cu cerințele economico-sociale cu progresul științifico-tehnic și cultural, cu aspirațiile poporului științifico-tehnic și cultural, cu aspirațiile poporului român, în condițiile societății civile și a statului de drept, democratic.

În societatea tradițională, valorile promovate de școală erau ascultarea, disciplina, supunerea față de profesor. Cadrul didactic avea o poziție privilegiată în câmpul școlar, spre deosebire de elev, văzut drept obiect pasiv al procesului de învățământ. Aceste coordonate se modifică însă în școala modernă, care pune accent pe alte valori, cum ar fi cooperarea, competiția pozitivă și inițiativa proprie.

Dacă altădată metoda predominantă de desfășurare a lecției era expunerea, pentru că oferea posibilitatea profesorului să-și etaleze bagajul de cunoștințe, astăzi se pune accent pe metode moderne, care să transforme profesorul în manager al învățării, iar elevului să i se creeze cadrul unei manifestări proprii, pentru a-și putea forma puncte de vedere personale. Însuși procesul de învățământ se îmbogățește cu o nouă latură, evaluarea, care vine să completeze predarea și învățarea, astfel încât cadrul didactic își sporește atribuțiile, dar, pe de altă parte, dă posibilitatea elevului să ia parte la instruirea proprie, profesorul coordonând acest proces.

Lecția, ca formă de bază a desfășurării instrucției și educației, devine o suită de evenimente care pot fi segmentate, fiecare având coerență și conducând elevii spre realizarea obiectivelor. Acest demers se află sub incidența unor principii didactice, care îl orientează și care vizează alegerea unor metode specifice, selectarea celor mai utile strategii. Astfel, principiul caracterului educativ al instruirii ține cont nu de cunoștințele pe care elevul le va fi asimilat la sfârșitul procesului educativ, ci de modul în care aceste cunoștințe vor fi aplicate. Tot acest principiu insistă asupra formării unor priceperi și deprinderi de muncă individuală și intelectuală, mutând accentul de pe informativ pe formativ.

În abundența informațională cu care societatea actuală se confruntă, sistemul educațional are dificilul rol de a forma personalități care să știe să discearnă informația prețioasă de cea excedentară, de a extrage esențialul din general. Astfel, în educație a apărut termenul de „educație modernă”. Termenul de *modern* este folosit în educație, de obicei pentru a releva situația avansată a prezentului în relație cu trecutul care a fost depășit prin dezvoltare. Pentru unii, *modernitatea* este opusă practicilor tradiționale și se caracterizează prin schimbare, inovație și dinamism. Școala și

**Învățământul
românesc
între tradiție
și modernism**

oamenii ei se află acum la granița dintre modernism și postmodernism. În societățile moderne, cunoașterea e echivalentă cu știința și e importantă în sine. Oamenii caută căile optime pentru a dobândi „cunoaștere”, „știință” din cât mai multe domenii, considerând că astfel vor fi recunoscuți drept persoane educate. Într-o societate postmodernistă, cunoașterea trebuie să fie funcțională, utilă; înveți nu doar pentru „a ști” și a stoca o serie de informații din diferite domenii, pentru a demonstra cât de „educat ești”, ci, înveți pentru „a face”, pentru „a folosi” ceea ce știi, pentru „a aplica” ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți. A ști ce să faci cu ceea ce ai învățat este dezideratul major al educației postmoderniste.

Se vorbește (și în multe țări se și acționează) despre centrarea educației pe elev. Această nu este o vorba goală sau un doar sindrom al relativismului post-modern. Dimpotrivă, punerea elevului în centru este în perfectă concordanță cu ceea ce elitele societății românești, eminente pedagogi democrați și progresiști au avut în prim plan în ultimii 150 de ani.

Astfel G.G. Antonescu spunea că „individualismul și provocarea la acte de creație constituie două note caracteristice ale culturii formative, pe care ne dorim să o realizăm în școală” iar Iosif Gabrea era convins că „idealul educației nu este altul decât potențarea la maximum a individualității”.

Iar exemplele pot continua cu personalități ca: Onisifor Ghibu, Constantin Rădulescu-Motru și alții în a căror scrieri și acțiuni se poate găsi o enormă cantitate de gândire progresistă care ar putea face față oricăror scrutine riguroase moderne.

Din literatura de specialitate contemporană, cel mai bun promotor al metodologiilor de gândire independentă și logică de la Dewey și Lipmann încoace este Albert Bandura, al cărui superb concept de „auto-eficacitate” nu trebuie confundat cu termenul de „self-esteem” sau „încredere în sine”. Auto-eficacitatea este modul și modelul prin care o persoană devine conștientă nu numai de ceea ce poate face dar și CUM poate cunoaște și înțelege.

Auto-eficacitatea se poate aplica la orice domeniu specific: în sport, la matematică, chimie, desen sau muzică. Felul în care o persoană își percepe auto-eficacitatea poate prezice dacă individul va începe o sarcină de lucru, cât timp va persista la realizarea ei, cât efort va investi în ea, dacă va da înapoi în caz de dificultăți și dacă o va duce la bun sfârșit.

În ceea ce privește principiul însușirii conștiente și active, învățământul tradițional se axa pe respectarea intervalului de timp alocat orei, în dauna elevilor, care nu asimilau în mod corect informațiile transmise. Acest principiu, însă, insistă asupra unei apropieri între elevi și conținutul curricular și cere ca ambii parteneri să se implice în procesul didactic. Efortul este dublu.

Pe de o parte, profesorul trebuie să cedeze o parte din atribuții, renunțând la poziția centrală care i se atribuia în învățământul tradițional. De cealaltă parte elevul este stimulat să aibă încredere în forțele proprii și să-și învingă pasivitatea care determină scăderea actului educațional.

Câmpul școlar educativ modern se desfășoară, așadar, între două elemente care trebuie să participe în egală măsură. Profesorul, manager și formator al procesului instructiv-educativ, și elevul, obiect și subiect al acestui proces, dobândind autonomie și formându-se în spiritul responsabilității și al culturii civice.

Nicolae Slavici spunea: „Menirea firească a școlii nu e să dea învățătură, ci să deștepte cultivând destoiniciile intelectuale în inima copilului, trebuința de a învăța toată viață”.

Nu există nicio îndoială că cei mai mulți dintre cei implicați în educație și învățământ, dar și simplități părinți sau cetățeni interesați de soarta viitorului țării lor sunt de acord cu Nicolae Slavici.

Pentru ca școala să cultive „destoiniciile intelectuale” și practice ale copilului, ea ar trebui să știe atât cum să o facă prin curriculum, pedagogie, resurse și politici înțelepte dar și care sunt „destoiniciile” fiecărui copil care îi intră pe poartă. Școala, universitatea, părinții, organizațiile non guvernamentale trebuie să se pună de acord asupra direcției spre care să se îndrepte societatea românească, să creeze cadrul necesar astfel încât copiii de astăzi să simtă „trebuința de a învăța toată viață”.

De la Aristotel încoace și până în ziua de astăzi, întrebările despre rolul și scopul educației viitoarelor generații transcend granițe și perioade istorice. Provocarea pentru noi astăzi este de a căuta și încerca să creăm o lume mai bună cu materialul avut și în contextul social, uman, istoric și geografic contemporan al României.

Bibliografie:

Albulescu, I., note de curs „Istoria pedagogiei românești”, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca
Cojocar, Venera Mihaela, *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, 2002
Cristea, Gabriela, *Psihologia educației*, Editura C.N.I. Coresi
Constantin Cucoș, *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Editura Polirom, Iași, 2008

Cartea în educație

Nagy Monica
Școala Gimnazială nr. 7
Petroșani

„Cartea reflectă ca o oglindă lungul șir de secole al vieții omenirii, istoria luptei sale pentru existență, pentru un viitor mai luminos, suferințele, bucuriile, înfrângerile și biruințele sale toate. Iubiți cartea, îngrijiți-o și citiți cât mai mult. Cartea ne este prieten credincios, de nădejde.” (G.F. Morozov)

În afara cărții nu poate fi concepută azi o cultură sistematică a individului și implicit a societății. O carte o citești când vrei, cum vrei și ori de câte ori vrei. Acest prieten tăcut îți oferă ori de câte ori ai nevoie același răspuns fidel la fiecare întrebare și-l repetă cu nesfârșită răbdare până ce l-ai înțeles. Cartea este atât de înțelegătoare, încât atunci când n-ai înțeles-o nu se supără, nu jignește, te așteaptă să revii. O regăsești oricând la fel de credincioasă și discretă

În ultimii ani se observă o scădere a interesului față de carte, lectură. Televizorul, jocurile video și calculatorul sunt cele care au „furat” interesul copiilor și chiar al adulților pentru a citi o carte. Unii părinți nu mai reprezintă un model pentru copil, din acest punct de vedere, pentru că nici ei nu citesc. Făcând tot mai rar sau deloc gestul de a citi o carte, de a intra într-o bibliotecă, într-o librărie, de a-și construi o bibliotecă proprie, părinții copiilor sunt mai puțin „modele” de urmat, în relația cu cartea.

Cartea reprezintă cel mai complet depozit al inteligenței omenesti, înmagazinând în filele ei cunoștințe, sensibilitate, fapte pe care le păstrează intacte un timp nedefinit. Uitate între file de sute de ani, par moarte, dar noi le putem învia dezvăluind o lume nebănuită. O carte o citești când vrei, cum vrei și de câte ori vrei. Cartea este învățătorul care te conduce la bine, te face să te bucuri, să râzi și să plângi. O carte te trimite la alte cărți și toate împreună formează baza trainică a culturii noastre. A înțelege literatura înseamnă a avea puterea de a raporta impresiile, trăirile autorului la propria experiență de viață, a stabili legături cu simțămintele și emoțiile pe care le generează lectura cărții. Succesul în lectura particulară a elevilor este asigurată în mod deosebit de capacitatea elevilor de a înțelege, prin efort propriu, mesajul celor citite.

Cartea îndeplinește numeroase funcții. Între acestea cea mai înaltă menire a cărții e cea instructiv-educativă. Întregul proces de învățământ, de la cel preșcolar la cel post-universitar se bazează pe cartea-manual. Transmiterea sistematică și cât mai completă a cunoștințelor dobândite de omenire de-a lungul timpului prin stăruitoare eforturi nu se poate face decât prin intermediul școlii, al cărților școlare.

Drumul învățării și citirii unei cărți n-are sfârșit; toate cărțile bune pot să ne învețe câte ceva pe planul științei, tehnicii, artelor, moralei, comportamentului etc. Cine consideră că după ce a încheiat procesul de învățământ în școală și a obținut o diplomă a încheiat totodată și contactul cu cartea, acela a renunțat la ambiția progresului.

Efortul și dorința spre lectură continuă sistematic, vizând o perspectivă, reprezintă condiția oricărui succes personal.

Alegerea cărților potrivite este numai primul pas. Al doilea pas și tot atât de important este deprinderea lecturii, obținerea eficienței ei maxime în urma citirii unei cărți.

Importanța lecturii este evidentă și mereu actuală. E un instrument care dezvoltă posibilitatea de comunicare între oameni, făcându-se ecoul capacităților de gândire și limbaj.

Lectura în afara clasei lărgeste orizontul cunoștințelor primite în clasă. Este foarte important ca învățătorul să știe care sunt formele de îndrumare a lecturii în afara clasei. Forma cea mai cunoscută și cea mai des folosită în această activitate este *povestirea*. Cei care au citit, povestesc în clasă lectura citită. Se completează conținutul povestirii de către mai mulți copii. În ora de lectură elevii se întrec în a povesti cât mai mult și mai frumos, fapt care antrenează și pe cei mai puțini dornici de lectură. Tot ca o activitate atractivă care se poate desfășura pe marginea unui text citit este completarea unei *fișe de lectură*. Acesta poate cuprinde mai multe aplicații pe textul citit, cum ar fi: numirea titlului textului, a autorului, a personajelor principale/secundare, pozitive/negative etc., morala textului (dacă e cazul), realizarea unui desen reprezentativ, extragerea unor expresii frumoase, caracterizarea personajului preferat și multe altele.

O altă formă de îndrumare a lecturii în afara clasei o constituie *formarea bibliotecii de clasă*, precum și a *bibliotecii personale* acasă. Cea dintâi se realizează cu cărți aduse de copii și învățător, se fixează un bibliotecar elev și apoi se procedează la împrumutarea cărților.

Se dorește ca lectura să nu fie doar o competență dobândită într-un cadru instituționalizat, o activitate școlară obligatorie. Ea poate fi percepută și ca o plăcere. Ea poate fi o activitate valorizată, utilă pentru a trăi mai bine, pentru a descoperi și reflecta mai profund asupra lumii. O carte te poate îmbogăți spiritual, îți poate marca felul de a fi.

Scopul principal al activităților de lectură este dezvoltarea gustului pentru citit, căruia i se adaugă și alte deziderate: stimularea interesului pentru cunoașterea realității, sporirea volumului de informații, îmbogățirea vieții sufletești, cultivarea unor trăsături morale pozitive.

Orice lectură este o situație de învățare ale cărei directive sunt dezvoltarea reprezentărilor, a universului

**Cartea în
educație**

simbolurilor prin care cunoaștem și înțelegem lumea, a criteriilor de apreciere și a metodologiei de acțiune practică. Evident, aici ne aflăm în fața unui nou înțeles al lecturii. Astfel, orice carte pe care o citim conține în ea un model complex constituit din trei tipuri de elemente specifice între care se instituie raporturi specifice: de cunoaștere, de apreciere și practice.

Există două accepții majore ale conceptului de "lectură": una restrânsă la comunicarea scriptică, cealaltă extinsă la orice tip de comunicare. În primul sens, cel obișnuit, prin lectură se înțelege ansamblul activităților perspective și cognitive vizând identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic. În termenii *Dicționarului de semiotică* al lui Greimas-Courtes această definiție devine „recunoașterea grafemelor și a concatenării, având drept efect transformarea unei foi acoperite cu figuri desenate în planul expresiei unui text”. Analog dar într-o formulare mai puțin tehnică. DEX-ul explică acțiunea verbului „a citi” în perspectiva finalității sale: „a parcurge un text pentru a lua cunoștință de cele scrise”.

Este necesar să-l apropiem pe copil, în mod conștient de universul cărții.

„El trebuie să simtă bucuria lecturii, fiecare carte fiind „o călătorie prin suflete, gânduri și frumuseți”. (Mihail Sadoveanu).

Bibliografie:

Biblioteca, Revista lunară, , nr. 4/2005, Nr. 11 - 12/2007

Învățământ primar, volumul I/1991, Culegere metodică destinată cadrelor didactice care predau la clasele I-IV, București, 1991

Marcel Cioran, *Organizarea colecțiilor de bibliotecă*, 2001

Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, București, 1988

E. Șincan, Gh. Alexandru, *Lecturi literare pentru ciclul primar - Îndrumător metodic pentru învățători, părinți și elevi*, Editura „Gheorghe Alexandru”, Craiova, 1993

Alexandru Gheorghe, *Lecturi literare pentru ciclul primar – îndrumător metodic pentru învățători, părinți și elevi*, Editura „Gheorghe Alexandru”, Craiova, 1995

Educația în România: ieri și azi

Nariță Gabriela
Școala Gimnazială nr. 4
Vulcan

Profesia didactică este o dimensiune umană extrem de puternică, fapt ce implică nu doar cunoștințe și competențe, ci și atitudini, etos, valori, într-un cuvânt o conștiință profesională. Cadrul didactic nu este doar un agent, care se supune unui sistem de norme, ci și un actor care, investește în ceea ce face, conferă semnificații.

Dreptul la educație al fiecărei persoane a fost decis încă din 1948, prin Declarația Universală a Drepturilor Omului și apare dezbătută în multe studii de pedagogie.

În dicționarul pedagogic „șansa la educație” presupune un context care solicită „posibilități și condiții capabile să asigure concordanță între potențialul nativ și sistemul de influențe educative în procesul formării personalității în diferite etape de dezvoltare.”

Dreptul fiecărui individ la educație trebuie conștientizat de societate, iar sistemul de învățământ are obligația de a veni în întâmpinarea necesităților tuturor persoanelor, spre a-i ajuta și integra în societate.

Demersurile instructiv-educative constau în diferențierea activității didactice pe grupuri de elevi, individualizarea programului instructiv – educativ, pe o anumită perioadă de timp, având ca principal obiectiv orientarea școlarului către performanța școlară. Cunoașterea particularităților psihofizice ale elevilor reprezintă condiția necesară adaptării strategiilor de tratare diferențiată a elevilor, atât sub raportul nivelului exigențelor conținutului instruirii, cât și a modalităților de instruire și învățare.

În perioada actuală școala românească se află în plin efort de adaptare la nivelul standardelor educaționale europene, mereu reînnoite. Statele membre ale Uniunii Europene s-au raliat principiului egalității șanselor în accesul la educație. Numeroase țări au experimentat integrarea copiilor cu deficiențe în învățământul de masă. Tendința este de a integra în sistemul național de învățământ toți copiii inclusiv copiii cu deficiențe.

În prezent pe plan internațional se încearcă trecerea de la modelul vechi de „milă” la cel de „drepturi ale omului” în care persoanele cu deficiențe pot susține că au aceleași drepturi și resurse ca și ceilalți membri ai societății. În acest sens pe plan internațional, au fost emise o serie de convenții/acte legislative cu caracter universal, care au ca scop incluziunea socială a persoanelor cu deficiențe și întărirea respectării drepturilor omului.

„Școala pentru toți” reprezintă dezideratul maximei flexibilități și toleranțe în ceea ce privește diferențele fizice, sociale, culturale, lingvistice și psihologice existente între copii, scopul fiind acela de a le oferi tuturor posibilitatea de a învăța în funcție de ritmul, capacitatea și nevoile proprii și de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate. Finalitatea fundamentală a sistemului național de învățământ constă în a forma cetățeni care împărtășesc valori comune și sunt membri ai aceleiași matrici sociale.

Învățământul românesc are la bază conceptul de formare a unor elevi care să se integreze corespunzător în cerințele de mâine, eficiența procesului educațional depinde în mare măsură de adaptarea conținuturilor la particularitățile structurilor gândirii subiecților, la experiența lor de viață, ceea ce presupune o bună cunoaștere atât a grupului de elevi cât și a fiecărui individ. Printr-o observare atentă a elevilor și prin identificarea intereselor și potențialului acestora, dascălii ajută elevii să-și rezolve sarcinile de muncă prin metode care se potrivesc cu stilurile lor de învățare.

Tehnicile de diferențiere a instruirii sunt menite să asigure obținerea unor rezultate mai bune în pregătirea copiilor, ridicarea nivelului general al performanțelor școlare prin metode de lucru adecvate particularităților individuale și prin cultivarea unor motivații superioare față de învățătură. Aplicarea instruirii diferențiate favorizează depistarea la timpul potrivit a intereselor și aptitudinilor copiilor și oferă condiții prielnice de cultivare a acestora. Sistemul de învățământ actual se caracterizează prin deschidere și dinamism față de nou, dezvoltându-se și acționând în concordanță cu cerințele economice și sociale, cu progresul tehnico - științific, cu aspirațiile poporului român.

A-i educa pe copii frumos și sănătos, a contribui la formarea unei personalități armonioase, înseamnă a-i învăța norme specifice de comportament, de la cunoașterea cât mai exactă a elementelor de care depinde viața fiecăruia până la folosirea rațională, fără risipă a tuturor resurselor.

Bibliografie:

Bogdan, Tiberiu, *Copiii capabili de performanțe superioare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1984
Kulcsar, Tiberiu, *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
Cucos, Constantin, *Educația – iubire, edificare, desăvârșire*, Editura Polirom, Iași, 2008

Nealcoș Alina
Liceul de Arte
„Sigismund Toduță”
Deva

Rolul muzeului în educația gustului artistic

Problemele pe care viața le ridică în fața învățământului actual sunt cu totul diferite și infinit mai complexe decât cele pe care el trebuia să le rezolve acum câteva decenii. Schimbarea sistemului politico-social, evoluția rapidă a tehnicii, a tehnologiilor cibernetice, a mass-mediei, migrația masivă a forței de muncă spre țările occidentale coroborate cu abandonul copiilor, lipsa unei coerențe în politica legală de învățământ, polarizarea societății românești, a schimbat profund viața urbană și rurală a României. Mass-media comercială, în goana nebună după senzațional își creează un public masiv cu potențial spiritual- cultural de nivel scăzut care poate fi manipulat ușor, atât politic cât și la nivelul gustului comun.

Societatea își pierde și puținele repere morale pe care, eventual și le-a salvat în urma deceniilor de comunism. Libertinismul e confundat cu spiritul de libertate; agresivitate (de comportament, de limbaj, de vestimentație) e confundată cu personalitatea; vulgaritatea înlocuiește spiritul spontan, inteligent; penibilul și ostentația ia loc bunului simț; mitocănia ia loc nobleței sufletești. Personaje dubioase din lumea parvenitilor, din lumea interlopă, din lumea muzicii facile (gen manele), din lumea fotbalului, așa zise „VIP”, vedete, devin modele de urmat pentru generația tânără.

Un procent uriaș din filmele de animație pentru copii sunt deosebit de agresive în expresie. Cărțile de basme, legende, povești sunt înlocuite de filme de groază, cu influențe malefice. Copii nu mai citesc cărți, ci urmăresc televizorul și jocurile pe computer, care sunt și ele pline de violență. Copilul este foarte receptiv și sensibil la toate informațiile mediului, chiar și la cele subliminale. De aceea este foarte important cum pornești în viață.

Un profesor de educație artistică/plastică cu vocație poate trezi în copii „foamea” de cultură, iubirea de frumos și autentic, creativitatea (acea componentă atât de neglijată în ultima perioadă) care este specifică la nivelul profund al acestui neam. Trebuie respectat potențialul ascuns din fiecare copil, scos la suprafață și îmbogățit în așa măsură încât să dea roade prin caractere de oameni demni, creativi.

Trebuie încurajate la copii curiozitățile pentru filmele documentare care arată frumusețile „Creației Divine” și ale creației omului, și mai puțin emisiunile de divertisment facile și grosiere. Trebuie încurajate activitățile extracurriculare, cum ar fi: participările la vernisaje expoziționale, vizite la mănăstiri, la muzeu, excursii unde pot să simtă direct comuniunea cu frumosul spiritual, artistic și natural. Și toate aceste experiențe se pot folosi ca teme autentice pentru lucrările lor, la orele de educație artistică- plastică.

Explorarea diversității oportunităților de învățare și identificarea valorilor adăugate pot constitui premise pentru atingerea obiectivelor de bază legate atât de învățarea continuă (*“lifewide learning”*) cât și de educația continuă (*“lifelong learning”*) din societate.

Educația muzeală încurajează folosirea muzeelor ca medii în care procesul de învățare este stimulat eficient, facilitând asimilarea de cunoștințe noi și completarea cunoștințelor primite de către elevi în cadrul școlii, evidențiind totodată potențialul formator al operei de artă și capacitatea acesteia de a stimula sensibilitatea și intelectul copilului.

Primul avantaj, pe care puține instituții de educație, cu excepția muzeului, și-l pot permite, este interdisciplinaritatea. Concept actual al învățării, interdisciplinaritatea constituie pentru orice vârstă a copilului o manieră de a integra cunoștințele, de a le face să funcționeze complementar și de a oferi deci o înțelegere profundă a fenomenelor. Indiferent de profilul muzeului (de artă, istorie, științele naturii, etnografic etc.) programele educative care se pot desfășura în acest tip de instituție de educație nonformală pot și își demonstrează eficiența atunci când sunt capabile să evidențieze legăturile dintre domenii și astfel să le comunice copiilor faptul că lumea este rezultatul unor fenomene care pot fi studiate cu ajutorul mai multor discipline, dar care în mod intuitiv pot fi înțelese global, analizând obiectele și contextul acestora în muzee.

Obiectele expuse în muzee posedă avantajul de a îngloba diverse semnificații, de aceea ele pot fi privite din diverse perspective. Această concentrare pe obiect constituie baza metodelor pedagogice de învățare în special pentru copii, dar nu numai, presupunând observarea lumii înconjurătoare, trecând de la percepție la înțelegerea contextului și la emiterea propriilor judecăți de valoare. Profesorii pot interpreta în mod eficient obiectele de patrimoniu, care presupune încrucișarea următoarelor elemente: date observabile, date comparative, date suplimentare și concluzii - pe de o parte și, pe de altă parte, material, mod de realizare, utilitate, proveniență și valoare.

Educația nonformală se focalizează pe nevoia de învățare a elevului, îl utilizează pe acesta ca resursă, se desfășoară prin activități practice semnificative, aplicate în situații concrete, cu o structură interactivă liberă, prin metode preponderent participative.

Programele educative trebuie să fie cât mai diversificate și adaptate categoriei de vârstă a elevilor. Specialiștii în educație muzeală, atât la nivel național cât și internațional, recomandă folosirea metodelor pedagogice care permit utilizarea unor stiluri individuale de învățare, care oferă experiențe diferențiate și care țin cont de natura activă a proceselor de învățare ale fiecărui individ. Aceste metode apelează la interactivitatea, observația, capacitatea de analiză și

imaginația vizitatorilor și au drept scop familiarizarea acestora cu arta. Metodele și procedeele didactice pe care le folosim în desfășurarea activității sunt : observația liberă și dirijată, conversația euristică, comparația, jocul, metoda cadranelor.

Imaginația este o forță revelatoare care stimulează unitatea gândirii copilului îmbinându-l acțiunea cu inteligența și acestea cu experiența lui dobândită. Ea îi permite evocarea imaginilor și îi angajează afecțiunea și sensibilitatea estetică, iar atunci când este însoțită de elemente de creație plastică are un mare rol educativ. Datorită ei, copilul devine o ființă cu o gândire vie, cu toate că, imaginația lui este mai puțin bogată. De aceea, profesorul are obligația să dezvolte, îndrumând elevii și pe căile cunoașterii artistice, pentru ca în fața unor aspecte estetice ale vieții, imaginația lor să descopere noi aspecte, noi nuanțe, noi soluții.

Acest gen de activitate își propune să dezvolte copiilor capacitatea de exprimare folosind un limbaj specific din sfera valorilor civice și a valorilor estetice; să înțeleagă arta ca pe o activitate umană care are ca scop crearea unei valori estetice și care utilizează mijloace proprii de exprimare; consolidarea cunoștințelor legate de familie și drepturile copiilor și dezvoltarea atitudinilor de dragoste și respect față de patrimoniul de artă națională și universală.

Bibliografie:

Ancuța Păun, *Rolul muzeului și al expoziției în educația prin și pentru artă a elevilor din ciclul primar și gimnazial*, Editura Sf. Ierarh Nicolae, 2013

Maria Illoaia, *Metodica predării desenului*, Editura Didactică și Pedagogică, 1981

Octavia Costea, *Contribuția educației nonformale la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor*, ISE, București, 2004

Nițulete Carmen Florentina
Școala Gimnazială nr. 4
Vulcan

Învățământul contemporan: politici și strategii

„În ultimele decenii, viața politică, economică, socială și culturală a omenirii începe să se caracterizeze tot mai mult prin creșterea interdependenței dintre statele lumii. De aceea, se consideră că, alături de identitatea lui individuală, culturală și națională, fiecare om poate fi privit ca un „cetățean al planetei”. În aceste condiții, educației îi revine sarcina de a-i pregăti pe copii și pe tineri pentru a se adapta la o astfel de societate cu tendințe tot mai puternice spre globalizare.

Se speră ca un individ bine pregătit, pentru o „societate globală”, să fie dispus să-și înțeleagă semenii din orice parte a planetei. În acest fel, se afirmă existența unor „piloni fundamentali ai educației”, care, în contextul globalizării, dobândesc noi semnificații:

- „a învăța să știi” s-ar putea concretiza în asigurarea accesului fiecărui locuitor al planetei la cunoaștere științifică, putându-se face referiri și la „esența” omului, care este aceeași pentru toți, fără deosebire de rasă sau de alte criterii irelevante;
- „a învăța să faci”, poate însemna, între altele, dezvoltarea capacității de a comunica și de a coopera cu alții (indiferent de unde s-ar afla ei), de a gestiona eventualele conflicte, fiind vorba, deci, de formarea și consolidarea unor abilități sociale care să orienteze conduitele celor educați spre întemeierea unor relații de comunicare umană generală;
- „a învăța regulile conviețuirii”, presupune, între altele, autocunoașterea, cunoașterea celorlalți, înțelegerea prin empatie a semnificațiilor reacțiilor lor, altruismul, aici putându-se urmări obiective ca:
 - formarea atitudinilor, aptitudinilor și a cunoștințelor necesare descoperirii treptate a celuilalt;
 - înțelegerea diversității rasei umane;
 - conștientizarea asemănărilor dintre oameni și a interdependenței care există între ei;
- „a învăța să fii” poate însemna și dezvoltarea multilaterală a personalității fiecărui individ, în calitate de cetățean al țării sale, dar și al lumii, o personalitate autonomă, aptă de a-și asuma răspunderea pentru sine și ceilalți.

Se consideră că, în prezent, acțiunea educativă ar trebui să aibă ca repere cunoașterea și înțelegerea dintre oameni într-o societate globală, iar punerea în acțiune a celor patru „piloni ai educației” i-ar putea înzestra pe tineri cu abilitățile necesare pentru a trăi împreună cu ceilalți, spre binele tuturor.¹

Începând cu anul 2000, în Uniunea Europeană s-au făcut progrese remarcabile în vederea realizării efective a unui spațiu european extins al educației. Ridicând la rang de principiu *respectarea identității naționale*, politica educațională promovată la nivel European plasează întreaga dezvoltare a sistemelor educaționale și de formare profesională în perspectiva învățării permanente (*lifelong learning*) ca strategie care facilitează tranziția către societatea bazată pe cunoaștere (European Commission, 2000).

Din cu anul 1995, sintagma „educație de bază” (*basic education*) a înlocuit-o pe cea de „educație primară” (*primary education*), ceea ce a echivalat cu o transformare substanțială a modului în care este conceptualizat învățământul secundar (în termeni de structură, finalități, curriculum etc.), deoarece noua abordare (educație de bază) integrează alături de învățământul primar și ciclul inferior al învățământului secundar.

Învățământul secundar devine astfel „puntea de legătură” între învățământul primar, învățământul superior și piața muncii. Caracteristica sa fundamentală constă în capacitatea de a corela „destinații” diferite, oferind astfel tinerilor posibilitatea de a-și atinge obiectivele personale și profesionale predefinite.

În prezent, conform rapoartelor World Vision și UNESCO, la nivel mondial se înregistrează o creștere a cererii pentru studiile de nivel secundar datorită confluentei a cel puțin trei factori relevanți:

1. Învățământul primar este obligatoriu în cele mai multe țări, ceea ce duce la o cerere tot mai mare privind accesul la treptele superioare de educație, în general, și la învățământul secundar, în special.
2. În perspectivă istorică, se înregistrează cel mai mare val de tineri care vor intra pe piața muncii și care, în mod categoric, vor contribui direct la constituirea viitoare a societății. Prin urmare, sunt imperative dezvoltarea și exploatarea valorilor, atitudinilor și competențelor acestora printr-un învățământ secundar de calitate, fapt care poate asigura transformarea lor în cetățeni activi și productivi ai societății.
3. Economia necesită o forță de muncă din ce în ce mai sofisticată, care să poată demonstra competențe ce nu pot fi dezvoltate doar în școala primară sau prin programele educaționale destinate treptei inferioare a educației secundare.²

„... fără o reformă a învățământului, România va rămâne în mod fatal o țară săracă, pradă demagogiei de ocazie și loc din care se scurg spre exterior tineri specialiști, lipsiți de perspectivă în propria țară.”³

„Realizarea unui sistem de învățământ modern, flexibil și eficient este un obiectiv major al oricărei societăți

deoarece nivelul de pregătire profesională al factorului uman este decisiv în obținerea unei productivității și competitivității superioare.”⁴

Clasa politică din România, a afirmat constant că educația este o prioritate pentru țara noastră. Astfel au fost elaborate o serie de strategii educaționale cum ar fi:

„**România Educată**” este proiectul național inițiat de Președintele României, menit să susțină reșezarea societății pe valori, dezvoltarea unei culturi a succesului bazată pe performanță, muncă, talent, onestitate și integritate. La intrarea în cel de-al doilea secol de existență ca stat modern și unitar, este important ca educația și cercetarea să dobândească o fundație solidă și predictibilă, pe care să continue drumul către România educată.⁵

Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România

Reducerea Părăsirii timpurii a școlii (PTS) este esențială pentru atingerea mai multor obiective europene și naționale cheie. Este important să fie luate în considerare obiectivele identificate de strategia Europa 2020: creștere inteligentă, prin îmbunătățirea nivelurilor de educație și formare și creștere incluzivă, prin sublinierea PTȘ ca factor de risc major pentru șomaj, sărăcie și excluziune socială. În acest sens, provocarea țării este de a îmbunătăți performanța educațională în rândul tuturor copiilor pentru a satisface cerințele unei economii bazate pe cunoaștere.⁶

Strategia educației și formării profesionale din România pentru perioada 2016-2020 propune o abordare coerentă a formării profesionale inițiale și a formării profesionale continue, care să conducă la dezvoltarea unui sistem de formare profesională accesibil, atractiv, competitiv și relevant pentru cerințele pieței muncii.

Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții.

O strategie națională pentru învățarea pe tot parcursul vieții (SNÎPV) este necesară pentru a asigura o abordare coerentă și coordonată în vederea atingerii țărilor ambițioase ale Strategiei Europa 2020 și ale PNR.

Strategia națională pentru învățământ terțiar

Strategia se corelează cu abordările Strategiei naționale pentru competitivitate 2015-2020 și are în vedere identificarea nevoilor privind competențele, în vederea unei treceri treptate către o economie bazată pe cunoaștere și o cerere crescută, implicită, de locuri de muncă înalt calificate. România se află într-o etapă de dezvoltare în care modernizarea și consolidarea învățământului terțiar este o prioritate.⁷

¹ „Educația în contextual globalizării”, suport de curs pentru învățământul la distanță, Casa Corpului Didactic, Deva, 2012

² Anca Popovici Borzea, *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*, Polirom, Iași, 2017

³ Andrei Marga, *Educația în tranziție*, Editura Dacia, Cluj-Napoca

⁴ Marta Christina Suciu, *Investiția în educație*, Editura Economică, București, 2000

⁵ <http://www.presidency.ro/ro/romania-educata>

⁶ <https://edu.ro>

Olariu Anca Mirabela
C.J.R.A.E. Hunedoara

Consilierea educațională - repere actuale

Focalizarea școlii pe latura intelectuală a elevilor și pe rezultatele/performancele lor școlare, făcând abstracție de nevoile lor emoționale și sociale, sunt modalități sigure de diminuare a stării de bine și de creștere a riscului pentru disfuncții și boli fizice și psihice. Școala modernă a început să acorde importanță stării de bine și de sănătate fizică, psihică, spirituală și socială a elevilor săi.

Termenul „consiliere” s-a răspândit în literatura de specialitate din țara noastră mai ales în anii 90, o dată cu redeschiderea orizontului spre științele socio-umane și încercarea de reconsiderare a științelor psihopedagogice în planul utilității lor sociale.

Consilierea, în înțelesul său clasic, se rezumă la o perspectivă triplă: psihologică, pedagogică și socială, asupra unor activități cu valențe etice pe care consilierul le întreprinde pentru a-l ajuta pe subiect să se angajeze în acel tip de comportament care să-l conducă la soluționarea optimă a propriilor sale probleme.

Consilierea educațională reprezintă ansamblul de acțiuni pedagogice centrate pe prevenție, explicând motivele (cauzele dificultăților comportamentale, relaționale și emoționale); oferă repere pentru sănătatea mentală, psiho-emoțională, socială, fizică, spirituală a copiilor și a adolescenților, este o relație inter-umană de asistență și suport a grupului de elevi în scopul dezvoltării personale și în scopul prevenției situației de criză.

Factorii consilierii și orientării

Principalii factori implicați și cu responsabilități în consiliere și orientare școlară și profesională sunt: școala, familia, unitățile economice, mass-media, alte instituții specializate.

Școala joacă un rol esențial atât prin structurile sale, ciclurile și tipurile de programe, cât și prin diversitatea obiectelor de învățământ, a ariilor curriculare, a acțiunilor specifice de orientare școlară și profesională (ore de dirigiență, activitatea consilierilor și psihopedagogilor).

Familia exercită o influență puternică asupra opțiunilor școlare și profesionale atât prin transferul unor modele ale părinților către urmași, cât și prin proiecția unor ambiții, neîmpliniri către aceștia.

Unitățile economice, prin parteneriatul cu instituțiile de formare a forței de muncă, devin un factor important în determinarea unor opțiuni profesionale atât prin propaganda pe care o fac produselor și producătorilor, cât și prin întâlniri ale elevilor cu specialiști, sponsorizări, burse oferite celor mai buni elevi.

Mass-media, prin programele sale educative, prin prezentarea diverselor tipuri de școli și specializări etc., se înscrie în ansamblul factorilor implicați în orientarea școlară și profesională.

Obiective și funcții esențiale ale consilierii:

Scopul fundamental al consilierii educaționale este asigurarea unei funcționări optime a individului sau grupului, scop care se poate atinge prin împlinirea obiectivelor consilierii:

promovarea sănătății și a stării de bine; dezvoltare personală; prevenție.

Consilierea trebuie să ofere asistență în formarea, dezvoltarea și aplicarea următoarelor capacități: rezolvarea unor sarcini concrete; rezolvarea unor crize existențiale; optimizarea relațiilor interumane; învățarea unor modele comportamentale precum: stabilirea unor scopuri în viață, ascultarea activă, conversația, autoafirmarea, concentrarea atenției, dezvoltarea capacităților intelectuale, relaxarea, opțiunea școlară/profesională, rezolvarea de conflicte, dezvoltarea creativității, menținerea sănătății, petrecerea timpului liber.

Problema educațională este o situație educațională dificilă pentru subiectul care se adresează consilierului școlar având caracteristici cognitive (neclaritate, ceață psihologică, ambiguitate), afective (tensiune, nemulțumire, neliniște), volitive (indecizie, îndoială) conducând spre blocajul comportamental (subiectul nu poate rezolva singur problema). Ca urmare el se adresează unui specialist – consilierul educațional - care să-l ajute să rezolve această situație dificilă.

Obiectivele urmărite: susținerea și dezvoltarea capacităților de adaptare-integrare a persoanelor care solicită consilierea; prevenirea dezadaptării și a izolării persoanelor care se adresează consilierului; rezolvarea problemelor de viață și educaționale manifestate către subiect.

Intervențiile de consiliere cuprind toate acțiunile destinate să producă schimbări în existența persoanelor, activitatea grupurilor și instituțiilor. Intervenția de consiliere vizează trei dimensiuni:

- sarcina: arată pe cine sau ce țintește intervenția de consiliere; astfel, intervențiile pot fi orientate către persoane, familie, clasă, școală, localitate, asociație, etc;

-scopul intervenției: prevenția su remedierea insuccesului școlar sau socioprofesional, stimularea dezvoltării personale și ocupaționale; totodată, se precizează de ce este necesară sau așteptată intervenția;

-metoda de intervenție: arată cum se produce intervenția: prin serviciu direct, implicând contact și comunicare între consilier și consiliat sau angajare efectivă a consilierului în relația cu instituția sau comunitatea; prin consultanță și

pregătire împreună cu alți profesioniști.

Tematica activităților de consiliere educațională vizează: cunoașterea și imaginea de sine, dezvoltarea unor abilități de comunicare, de management al conflictului, dezvoltarea abilităților sociale (ex. asertivitatea), dezvoltarea abilităților de prevenire, a consumului de droguri, alcool și tutun, controlul stresului, tehnici de învățare eficientă, managementul timpului, consiliere vocațională, dezvoltarea creativității, informații privind alegerea unui traseu școlar/professional cât mai corect și eficient.

Consilierea individuală

Consilierul furnizează o situație de învățare, iar consiliatul este ajutat să-și cunoască situația prezentă și să anticipeze situații viitoare, când își va putea valorifica mai bine calitățile proprii personalității și potențialul de care dispune

În cazul consilierii individuale a elevilor, accentul cade, de regulă, pe problemele personale ale elevului, pe dificultățile sau eșecurile sale în încercarea de a se adapta la cerințele familiei, școlii, societății. De cele mai multe ori, acesta găsește răspunsuri adaptative reușite, dar uneori nu, ajungând la devieri comportamentale de diferite niveluri de gravitate. În aceste situații, procesul "reinvestirii" cu semnificație și valoare a sinelui și normelor sociale, devine subiect de (re)negociere, (re)acceptare etc. declanșându-se fenomenul (re)construcției identitare și a diluării progresive a sentimentului de alienare.

Intensitatea și profunzimea schimbului de informații în cadrul dialogului dintre consilier și beneficiar sporesc treptat de la o ședință la alta. De cele mai multe ori, în acest context al consilierii individuale, nu se dau doar informații, instrucțiuni și recomandări puternic personalizate; procesul consilierii este și prilejul unei relații interpersonale relativ structurate, de învățare, de transfer de experiență. Concluzia orientărilor sau modurilor de abordare a clientului în cadrul consilierii individuale poate fi sintetizată în regula celor trei :

- a întrerupe (derularea comportamentelor neproductive),
- a interveni (sprijinind, sfătuind, analizând, stimulând),
- a influența (în scopul ameliorării imaginii de sine și comportamentelor orientate către o reușită personală și socială).

În cadrul consilierii individuale sunt urmărite următoarele obiective: -optimizarea relației elev-elev, elev-profesor prin identificarea factorilor de natură psihologică care pot conduce la dezechilibre sau conflicte. -descoperirea trebuințelor, nevoilor personale cât și a resurselor, capacităților individuale pentru optimizarea capacității de comunicare, relaționare, rezistenței la stres. -asigurarea de suport psihoafectiv elevilor aflați în situație de criză. -înțelegerea propriei persoane din prisma etapelor de schimbare, crștere și dezvoltare. -prevenirea și diminuarea eșecului și abandonului școlar și a tulburărilor de comportament. -soluționarea unor probleme personale sau de grup(dezvoltarea unor abilități de rezolvare a problemelor). -diminuarea, ameliorarea, depășirea situațiilor conflictuale. -autocunoaștere, automodelarea. -dezvoltarea capacităților de autocontrol personal emoțional și comportamental; -consilierea elevilor aflați în dificultate (sprijinul elevilor cu cerințe educative speciale pentru integrarea lor în clasele de elevi, suport pentru elevii cu părinți plecați în străinătate), psihoterapie.

Consilierea de grup

Scopul pentru care se derulează consilierea în grup este acela de a facilita și întări învățarea, a practica și exersa acele comportamente sociale dezirabile, favorabile dezvoltării personalității, inserției socio-profesionale reușite. Acest lucru se realizează prin prezentarea experienței personale (pozitive sau negative) legate de aceste subiecte și, important, ascultarea sentimentelor, beneficiul personal al fiecăruia, observarea impactului, a nivelului de înțelegere și atitudinilor declanșate de mesaje în rândul (co)participanților.

În cadrul consilierii în grup, trebuie încurajată expunerea experienței personale, îndoielilor, modurilor particulare de reacție, eșecurilor etc. și așteptate atitudini, soluții și trăiri în plan afectiv ale celorlalți. Rând pe rând, fiecare este pus în situația de a-și expune o experiență personală, a-și exprima sentimentele, a asculta părerea celorlalți și a învăța din acest proces complex de comunicare în grup.

Consilierea de grup vizează următoarele obiective: cunoaștere și autocunoaștere, cunoașterea grupului școlar; autocunoaștere și dezvoltare personală; comunicare și abilități sociale; dezvoltarea responsabilității sociale și formarea deprinderilor de interacțiune socială; încurajarea și optimizarea relațiilor interpersonale; formare de competențe de comunicare, motivare, participare, lucru în echipă, modalități de rezolvare a conflictelor; orientare școlară și profesională- aptitudini și interese, aspirații, sisteme de valori; managementul informațiilor și al învățării; adoptarea unui stil de viață sănătos.

Consilierea de grup mai oferă avantajul că individul are posibilitatea să ofere ajutor și nu numai să-l primească. Faptul de a acorda sprijin cuiva este un act terapeutic în sine. Ca urmare, în cadrul grupului de întâlnire individul poate atinge un echilibru matur între acțiunile de a da și acțiunile de a primi ajutor, între

**Consilierea
educațională
- repere
actuale**

starea de independență și starea de dependență.

Metode și tehnici utilizate în consiliere:

Observația (fișe de observație, scale de autoevaluare), testele (orientarea școlară și profesională), chestionare, conversația, studiul de caz, dezbateri în grupuri și perechi, problematizarea, exerciții de învățare, activități ludice de relaxare, jocuri de rol, comentarea unor texte și imagini, povestea terapeutică, tehnici proiective etc.

Bibliografie:

Băban, A., *Consiliere educațională*, Editura Imprimeria „Ardealul”, Cluj-Napoca, 2001

Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2005

Jigău, M., *Consilierea carierei*, Editura Sigma, București, 2001

Școala - trecut și prezent

Palamariu Mariana
Școala Gimnazială nr. 3
Lupeni

„Școala cea mai bună e aceea în care înveți, înainte de toate, a învăța.”
Nicolae Iorga

Școala este o instituție publică proprietate de stat sau privată, iar sufletul ei sunt elevii și profesorii, necunoscute într-o ecuație al cărui rezultat îl reprezintă formarea. Elevul vine la școală pentru a ști, iar profesorul îl ajută să știe și să fie. Elevul vine la școală pentru că trebuie, iar mai apoi descoperă ce bine te simți în mijlocul unor persoane de vârsta ta cu elanuri adolescente, cu dorința de a face lumea mai bună. Profesorul este aceea persoană care îl călăuzește printr-un univers complicat, dar seducător, care îi propune un model și îl ajută să descopere și să se descopere.

Ideologia comunistă își avea propriul ideal uman și de aceea se acorda o atenție deosebită sistemului educațional. Pornind de la idealul uman polivalent din Antichitate, comuniștii își propun crearea omului nou, capabil de performanțe excepționale, de o dăruire totală în slujba colectivității (căci individualismul, asociat cu proprietatea privată, era, în epocă, un păcat capital). El trebuie să își ocupe tot timpul liber cu activități obștești, este foarte muncitor și are realizări deosebite în toate domeniile. Pe scurt, o personalitate multilateral dezvoltată, care trebuie să pună umărul la construirea viitorului țării. Chiar și în momentele de odihnă, mintea lui trebuie să fie activă, să se pună în slujba țării și a partidului.

Cum a fost posibil acest fenomen? Un prim pas a fost militarizarea învățământului după modelul asiatic chino-coreean. Elevii erau crescuți într-o școală autoritară, pentru ca, apoi, să facă parte din rândurile unei societăți la fel de autoritare.

Încă de la o vârstă mică (școala începea obligatoriu la 6 ani), copiii sunt incluși în diverse forme de organizare social-politice („Șoimii patriei”, pionieratul, UTC - Uniunea Tineretului Comunist, Partidul Comunist Român). Ca și în armată (băieții participau la orele de „Pregătirea Tineretului pentru Apărarea Patriei” - PTAP, iar fetele erau și ele obligate să efectueze șase luni de serviciu militar), elevii trebuiau să respecte raporturile ierarhice existente în sistemul școlar: pionierii erau împărțiți în grupe, detașamente și unități, iar în momentul în care se organiza un careu (elevii erau scoși în curtea școlii, aliniați în cea mai desăvârșită ordine), se dădeau rapoarte militar-ierarhice, în sunet de fanfară, de la cel mai mic în grad până la director.

Din programul de înregimentare militară făcea parte și uniforma, articol obligatoriu, fără de care nu erai primit în școală. Prin uniformă se menținea un climat de egalitate între elevi, căci nimeni nu trebuia să fie mai presus de ceilalți. Cămașa albă din nailon, cu epoletă, bereta albă cu un moț la mijloc, cravata roșie cu inel de plastic și insigna de metal cu stema țării erau accesoriile vestimentare ale oricărui băiat. În cazul fetelor, fustele-sarafan și bentițele albe de pe cap erau nelipsite.

Matricola, o bucată de pânză pe care erau trecute școala la care era înscris elevul și numărul de înmatriculare al acestuia, și carnetul de elev, erau semnele care indicau identitatea tânărului comunist în formare.

Printre îndatoririle preșcolarului comunist, obligat și el să poarte un costum special (pantaloni albaștri, cămașă portocalie, cravată triunghiulară și pălărieuță albastră), se numărau intonarea imnului „Șoimilor patriei” și a Imnului de stat „Tricolorul”, atât la venire, cât și la plecare. Pe lângă cântecele și poeziile specifice vârstei, „șoimii” erau învățați să își dea viața pentru patrie și pentru partid, întrucât copilul aparținea, înainte de orice, familiei patriei.

În gimnaziu se făcea de gardă la drapel, iar elevul de serviciu verifica numerele matricole și uniforme. Ca și în cazul șoimilor, pionierii intonau imnul lor. Pionieria era întemeiată pe codul onoarei („pe cuvânt de pioner”, „onoarea detașamentului”), dar se baza și pe delațiune, cultivată de la vârstele preșcolare.

Sistemul școlar era alcătuit în așa fel încât să-i monitorizeze pe elevi tot timpul. Se făceau ore și sâmbăta, iar duminica elevii efectuau tot felul de sarcini „patriotice”: măturau frunze în parc, greblau, plantau puieți, strângeau gunoae, culegeau plante medicinale (care se predau în ora de dirigenție, împreună cu anumite cantități de borcane și de maculatură), cultivau flori, participau la concursuri artistice de creație, recitare de poezii, la cor, la manifestații cu ocazia zilelor festive (1 Mai, 23 August) etc.

Și, ca și când toate aceste activități nu ar fi fost suficiente, elevul mai avea și alte sarcini: orele de atelier efectuate în subsolul școlilor sau în fabrici (opt ore pe săptămână la strung sau la traforaj) și participarea, alături de armată, la strânsul recoltelor. Practica productivă s-a păstrat azi numai în învățământul profesional și tehnic, dar este doar un prilej de distracție și de chiul, așa cum se întâmpla și în perioada comunistă în unele licee, unde elevii stăteau de vorbă cu maiștrii în loc să efectueze practica sau chiar consumau împreună, pe furiș, băuturi alcoolice.

Programa școlară era în așa fel alcătuită, încât să ducă la manipularea școlarilor. Manualele erau pline de texte înduioșătoare despre activiști care acționează în interesul cetățenilor, ostași curajoși, femei eroine, muncitori deosebit de harnici etc., personaje exemplare pe care elevii trebuiau să le urmeze. Planul de învățământ pleca de la partid și ajungea,

**Școala -
trecut și
prezent**

prin miniștri, inspectori, subinspectori, directori și profesori, în școală. Se organizau periodic brigăzi care controlau activitatea școlară, atât la o singură clasă, cât și în toată unitatea de învățământ (brigada frontală).

Manualele - puntea dintre autorități și tineri - erau gratuite pe toată durata studiilor și erau publicate în tiraje enorme, fiind foarte răspândite în epocă.

În orele de informare politică se citeau din „Scânteia” ultimele realizări ale partidului. Școlarii nu erau încurajați să-și dezvolte creativitatea, ci să reproducă mecanic pagini întregi pentru a putea trece examenele.

Odată cu „industrializarea forțată a liceelor” și cu obligativitatea celor douăsprezece clase, admiterea la liceu se făcea cu note aflate cu mult sub nota 5. Nimeni nu trebuia să fie lăsat repetent (în caz contrar i se cereau explicații profesorului), toată lumea trebuia să fie școlarizată.

Printre metodele de modelare a spiritelor tinere și de inițiere comunistă se numărau și revistele și cenaclurile vremii. Cele mai cunoscute reviste pentru elevi erau „Arici pogonici” (pentru preșcolari), „Luminița” (oferită gratuit la început de an, odată cu manualele) și „Cutezători” (revista pionierilor), editate de Comitetul Central al Uniunii Tineretului Muncitor.

În privința cenaclurilor literare, celebre erau „Flacăra”, sub îndrumarea lui Adrian Păunescu, și „Săgetătorul”, coordonat de Tudor Oprea. Activitatea lor avea același scop: omagierea partidului și a conducătorului, elogiul bogățiilor țării etc.

Încă de la Revoluția română din 1989, sistemul de învățământ românesc a fost într-un continuu proces de reorganizare care a fost atât lăudat cât și criticat. El este structurat pe trei niveluri: primar, secundar și superior.

În afară de sistemul oficial de școlarizare, la care s-a adăugat recent și sistemul privat echivalent, mai există și un sistem de meditații, semi-legal și informal. Meditațiile sunt folosite de cele mai multe ori în timpul liber ca o pregătire pentru diferitele examene, care sunt în mod notoriu dificile. Meditațiile sunt larg răspândite, iar acestea pot fi considerate ca o parte din sistemul de învățământ.

Școlile s-au schimbat, și probabil și mentalitatea profesorilor, dar și mentalitatea elevului de azi. Bineînțeles, există elevi și elevi, depinde de educația de-acasă a fiecăruia, dar per total, mentalitatea lor s-a schimbat. Probabil și din cauza noilor tehnologii, internetul, televizorul de dimineața până seara care nu era pe vremuri, toate acestea au influențe bune asupra elevului, dar și aspecte mai puțin dorite.

În prezent, elevii nu mai sunt interesați de școală cum erau generațiile anterioare. Interesul pentru învățatură scade odată cu apariția mai multor tentații, ceea ce îi distrage pe elevi de la activitățile școlare. Totodată, unii părinți au așteptări mult mai mari decât capacitățile copilului de a învăța și dau vina pe profesori că nu reușesc să atragă copiii către învățatură.

Numărul elevilor ce citează din plăcere a scăzut odată cu evoluarea tehnologiei și continuă să scadă pe zi ce trece. Activitățile preferate ale adolescenților din ziua de azi sunt să iasă în oraș cu prietenii, să folosească excesiv telefonul mobil, să se joace la calculator și să utilizeze site-urile de socializare, folosindu-și tot timpul lor liber, dar și cel în care ar trebui să se pregătească pentru școală.

Școala în sine nu înseamnă doar o clădire, ci înseamnă un loc în care mergi zi de zi pentru a te pregăti pentru viitor. Între pereții acestei clădiri se află ziua de mâine. Menirea școlii nu este de a furniza informații pe care o dată cu trecerea timpului să le uiți, ci de a deștepta dorința de a învăța mereu lucruri noi, pentru tot restul vieții. Este foarte adevărat că din punctul de vedere al unui elev din zilele noastre să parcurgi cei doisprezece ani de școală este destul de dificil, să reții tot ce ți se predă, aproape imposibil. Dar nu învățăm pentru școală, nu pentru a obține note mari, ci învățăm pentru viață. Ne pregătim pentru viitor.

Bibliografie:

Korka, M., 2000, *Reforma învățământului de la opțiuni strategice la acțiune*, Editura Punct, București
Pascu, Ș., 1983, *Istoria învățământului din România*, Editura Didactică și Pedagogică, București
www.edu.ro – Ministerul Educației Naționale

Tensiuni și îndoieli legate de conceptul actual al incluziunii

Pană Luminița
Colegiul Național Pedagogic
„Regina Maria” Deva

După 1990, integrarea/incluziunea a devenit și la noi un principiu uman și social, care tinde spre realizarea „educației pentru toți”, ca răspuns la principiul mai general, „societate pentru toți”, aflându-se la baza tuturor demersurilor legislative, administrative și sociale întreprinse în cadrul sistemului de protecție a persoanelor defavorizate.

Din nefericire, un singur ingredient lipsește: cumulara eforturilor tuturor actorilor implicați în acest proces.

Beneficiile psihosociale ale incluziunii reprezintă argumentul suprem în pledoaria pentru integrarea socială a copiilor. Astfel, prin valorizarea imaginii de sine a persoanei, prin creșterea competențelor fiecăruia în aceleași medii ambiante precum și modificarea percepției comunității, se facilitează asumarea de roluri sociale proprii. Se poate vorbi astfel de un dublu beneficiu, individual și comunitar.

Considerăm că problematica integrării școlare reprezintă un domeniu predilect al instituțiilor școlare conexe (în speță, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională), iar problematica dificultăților de integrare socială și a segregării, reprezintă domeniul predilect de acțiune a activităților de asistență socială, precum și o preocupare majoră a sistemului de învățământ.

Dincolo de specificitatea arătată mai sus, a fiecărui proces în parte, de integrare sau incluziune, realitatea fizică și socială impune optarea pentru un anumit sistem în folosul individului, sau de ce nu, corelarea demersurilor în vederea realizării scopului. Astfel că, indiferent dacă eforturile vin din partea copilului (în cazul integrării), sau din partea școlii (în cazul incluziunii), sau poate corelate, unul în întâmpinarea celuilalt, trebuie să fie vizat rezultatul final, în sensul incluziunii sociale..

Succesul integrării sociale a copiilor reprezintă rezultatul efortului socializator al familiei, al influențelor educative extra-familiale, în care sistemul școlar are un rol determinant. „La nivel comunitar, „subiectivitatea” comunității este mentalul colectiv care se constituie ca fond socializant, dinamica acestuia fiind firească și antrenând dinamica modelelor de comportament individual și colectiv”(Buzărnescu, 2008, p.78).

Integrarea socio-profesională a adulților în devenire este rezultatul tuturor acestor factori și se manifestă prin câștigarea independenței economice și asumarea unor roluri-statusuri active în procesul de participare la viața socială.

Cu toate acestea, aplicarea principiilor și valorilor, necesită pe lângă experiență și intuiție, mult har. „Nu putem vorbi despre rețete, proceduri standard sau moduri generale de analizare a persoanei în situație. Ca atare, aplicarea cunoștințelor, valorilor și priceperilor se face în mod creativ” (Prelici, 2001, p. 34).

Principiul fundamental al educației incluzive – învățământ pentru toți, împreună cu toți – reprezintă un deziderat, ce poate deveni realitate prin câștigarea a tot mai mulți adepți și materializarea în experiențe și practici bune, de integrare/incluziune.

Integrarea/incluziunea pot fi susținute de existența unui cadru legislativ flexibil și realist, de interesul, profesionalismul și disponibilitatea cadrelor didactice, de acceptul și susținerea părinților, de implicarea întregii societăți civile. Ansamblul de relații care se formează și se dezvoltă la nivelul clasei, fără nici un fel de discriminări, bazat pe empatie, toleranță și respect față de copilul cu cerințe educaționale speciale, reprezintă baza incluziunii sociale.

Dezvoltarea conceptului de incluziune a dat naștere unor tensiuni și îndoieli. Se pune întrebarea în ce măsură se poate asigura coexistența intereselor și drepturilor comunității și individului. Norwich comentează astfel: „Balanța între interesele, respectiv drepturile majorității și cele ale minorității ocupă un loc central. S-ar putea ridica problema că elevii cu dificultăți mari în învățare pot constitui o amenințare la adresa drepturilor celorlalți, din moment ce prezența lor în clasele normale reduce șansele celorlalți de a-și perfecționa cunoștințele” (Norwich, 1999, vol. 14, nr.1).

Drepturile sau obiectivele incompatibile pot genera tensiuni. De exemplu, „elevii pot crede că învață mai bine în cadrul unui sistem educațional separat, dar, în același timp, doresc să participe la activitățile celorlalți și să fie respectați de aceștia” (ibidem).

Se mai poate crea un conflict între drepturile elevului cu probleme sociale, emoționale sau de comportament, care urmează să fie inclus într-o școală obișnuită și dreptul celorlalți elevi de a fi la adăpost de un eventual comportament agresiv.

Se consideră că o incluziune totală ar duce la desființarea școlilor speciale și că beneficiul economic care ar rezulta dintr-o asemenea acțiune, ar putea constitui baza resurselor necesare restructurării învățământului normal, astfel încât să fie promovată componenta incluzivă.

Chapman (2002) susține că, deși adepții unui învățământ incluziv complet cred că acesta ar duce la egalitatea de șanse și drepturi umane pentru toți, există următoarele riscuri:

- Să se piardă din vedere nevoile individului și ale grupului;
- Să se piardă din vedere resursele necesare pentru a răspunde nevoilor fiecărui elev din cauza reducerii, în școlile normale, a serviciilor permanente de care elevii beneficiază în școlile speciale.

*Tensiuni și
îndoieli
legate de
conceptul
actual al
incluziunii*

În categoria celor expuși acestui risc se află elevii cu dificultăți multiple și accentuate și elevii cu probleme emoționale și de comportament.

Visser (2002) susține că doar un număr redus de elevi ar trebui excluși din cauza unor factori emoționali sau comportamentali. Tot el consideră că nu se poate răspunde nevoilor tuturor elevilor de acest tip în învățământul normal și că pentru ei se impune un sistem educațional separat.

Garner și Gains (2000) și-au exprimat îndoiala față de un sistem de învățământ pe deplin incluziv, argumentând că acest sistem nu acordă suficientă atenție necesităților elevului luat ca individ. Ei sunt de acord cu incluziunea, dar cu una pe care ei o denumesc „incluziune responsabilă”. Ei consideră, că astfel se impune menținerea unor școli, clase, și unități „speciale”, unde serviciile oferite individual vor fi determinate de nevoile individuale ale copilului.

Se pune problema, în acest caz, care sunt structurile și persoanele care vor decide care copii urmează a fi plasați în centrele speciale și care sunt copiii ce pot fi integrați, pentru că în lipsa unor opțiuni pe deplin incluzive, incluziunea responsabilă ar putea duce la o revenire la modelul medical.

O altă dificultate ar fi legată de susținerea financiară pentru asigurarea resurselor umane și nu numai, în vederea asigurării asistenței educaționale corespunzătoare elevilor integrați în clase speciale sau integrați individual.

Astfel, este recunoscută deficiența sistemului de învățământ din România în ce privește susținerea financiară a unei incluziuni totale. Există și la noi instituții ce doresc punerea în practică a legislației, dar acest fapt depinde într-o oarecare măsură de situația politică de la momentul respectiv. „Cele guvernamentale au ca obiectiv principal aplicarea practică a platformei pragmatice a guvernului pe perioada mandatului fiecărei echipe ce și-a asumat responsabilitatea gestionării regimului de funcționare a structurilor sociale, în speță a structurilor profilate pe asistarea persoanelor cu trebuințe speciale” (Buzărnescu, 2008, p.104).

Ne confruntăm la ora actuală cu un cadru legislativ oarecum coerent, dar care nu este susținut financiar, astfel punerea lui în practică fiind îngreunată datorită neacordării numărului de posturi și, deci, neangajării unui personal calificat, care să asigure nevoile copiilor cu cerințe educative speciale. În aceste condiții ne confruntăm cu situația în care elevii sunt integrați în școlile de masă, fără a li se putea asigura asistența educațională corespunzătoare.

Bibliografie:

- Buzărnescu, Ș., *Sociologia conducerii*, ediția a 2-a, Timișoara, Editura de Vest, Timișoara
Farrell, M., (2000), *Educational Inclusion and Raising Standards*, British Journal Of Special Education 27(1) pp. 35-38
Prelici, V., (2007), *Asistența socială în perspective integrării europene: identitate și procesualitate*, Editura Universității de Vest, Timișoara
Ungureanu, D., (2000), *Educația integrată și școala incluzivă*, Editura de Vest, Timișoara

Educația elevilor cu cerințe educaționale speciale - o nouă abordare a actului educațional

Pârlițeanu Alexandru
Școala Gimnazială
Breteia-Română

Educația specială are în vedere un anumit tip de educație adaptată și destinată copiilor care nu reușesc să atingă în cadrul învățământului obișnuit nivele educative și sociale corespunzătoare vârstei. Acești copii sunt copii cu cerințe/nevoi educative speciale. Aceste cerințe educative speciale solicita abordarea actului educațional de pe poziția capacității elevului deficient sau aflat în dificultate de a înțelege și valorifica conținutul învățării, și nu de pe poziția cadrului didactic care desfășoară activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase omogene de elevi.

De-a lungul timpului, școala și gândirea pedagogică au abordat în moduri diferite problematica educației copiilor cu dificultăți de învățare. În mod tradițional, învățământul special era înțeles ca acea componentă a sistemului public unde se desfășura educația școlară a copiilor cu deficiențe, prin intermediul unor instituții școlare speciale, separate de celelalte unități școlare din învățământul românesc. Din această perspectivă, a apărut nevoia/tendința de a se înlocui expresia învățământ special cu aceea de educație specială.

În prezent, la nivelul școlii și la cel al societății, în general, se manifestă o largă varietate de atitudini, de la separare și segregare (izolare în raport cu contextele educaționale la care au acces în mod obișnuit copiii), la acceptare, integrare și incluziune în diferite grade și modalități.

Unul dintre cele mai importante aspecte ale învățământului actual este nevoia sa de adaptare la necesitățile copiilor, oricare ar fi acele necesități și oricare ar fi copiii – fie că sunt copiii cu CES, fie că pur și simplu sunt copii cu un ritm mult mai încet de învățare.

O astfel de metodă de adaptare o constituie școala incluzivă, o școală ce se axează pe includerea acelor copii sau chiar grupuri ce au fost anterior marginalizate și care implică în procesul de învățare și de luare a deciziilor părinții și consilierii specializați. S-a dovedit că metodele utilizate în cadrul claselor incluzive pot îmbunătăți semnificativ performanța tuturor elevilor. Școala incluzivă constituie un teren de pregătire ideal pentru viitoarea lor integrare în societate. În loc să-i izolăm și să spunem că sunt „dificili”, „turbulenți” sau chiar „handicapați”, am putea să admitem faptul că acești copii ar putea progresa mai mult într-o clasă obișnuită, dacă noi, profesorii, am accepta că educația este pentru toți.

Cel mai important lucru de luat în considerare este că predarea în cadrul diversității implică predarea pentru fiecare individ în parte. Ținând cont de interesele fiecărui elev, de experiențele și țelurile sale facem, de fapt, un pas important în educația elevilor și integrarea lor în societate, după terminarea studiilor. Mai mult, putem spune că diferențele dintre indivizi sunt mult mai pregnante decât cele dintre grupuri. Din acest punct de vedere, poate una dintre cele mai mari provocări căreia trebuie să-i facă față un profesor este adaptarea stilului de predare astfel încât să corespundă necesităților fiecărui elev în parte.

O nouă dimensiune care începe să se contureze în peisajul învățământului românesc este aceea de democratizare și egalizare a șanselor fiecărui copil în parte. În acest scop a fost înființată și școala incluzivă – un răspuns la redimensionarea educației. Scopul acestei școli este de a crea pentru toți copiii un cadru prielnic învățării, pornind de la premisa că diferențele dintre oameni sunt normale și ele trebuie acceptate. Un rol important în cadrul școlii incluzive îl are pedagogia și învățarea centrată pe elev. Acest lucru implică automat adaptarea curriculumului și metodelor de predare la capacitatea și nevoia fiecărui elev în parte.

Predarea la elevii cu nevoi speciale solicită aceleași strategii și practici ca și predarea la orice alt tip de clasă. Cu alte cuvinte, o bună metodă de predare în general va fi o bună metodă de predare și pentru elevii cu nevoi speciale. Toți elevii au dreptul să aștepte de la învățământ cele mai bune și eficiente metode, iar elevii cu CES nu fac diferență.

Școala incluzivă reprezintă o provocare pentru școlile obișnuite, însă ea nu trebuie privită ca o amenințare pentru performanța acestor școli. Multe dintre aceste instituții găsesc ca fiind dificil să integreze elevii cu nevoi speciale în cadrul claselor obișnuite. Însă această teamă poate fi depășită prin educație, resurse didactice adecvate, sprijin și nu în ultimul rând credința că incluziunea este un drept moral și social ce nu poate fi negat nimănui. Există anumite etape ce trebuie urmate în cadrul școlarizării copiilor cu CES, printre care, în primă fază, este acceptarea ideii că există astfel de copii, recunoașterea dreptului lor la educație, integrarea lor treptată în cadrul școlilor de masă.

În cadrul școlii incluzive profesorii trebuie să colaboreze cu diferiți specialiști în domeniul educației, cum ar fi psihologi, consilieri, terapeuți și alți specialiști pentru că doar împreună vor reuși să obțină cele mai bune rezultate.

Școala incluzivă presupune îmbunătățirea sistemului educațional pentru toți elevii. Implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învățare al elevilor, precum și schimbări în modul cum interacționează copiii cu CES cu colegii lor și viceversa.

Ideea este ca școlile, centre de învățare și educație, să se schimbe astfel încât să devină comunități educaționale în care nevoile tuturor elevilor și profesorilor să fie îndeplinite. Școlile incluzive nu mai asigură o educație obișnuită sau o educație

specială, ci asigură o educație incluzivă, iar ca rezultat elevii vor putea învăța împreună. Cu alte cuvinte, acest tip de școală este deschisă tuturor elevilor, astfel încât toți elevii să participe și să învețe. Pentru ca acest lucru să se întâmple, profesorii și școlile, în general, au nevoie de o schimbare, pentru a întâmpina cu mai mult succes diversitatea nevoilor elevilor. Educația incluzivă este un proces de facilitare a procesului de învățare pentru toți elevii, chiar și pentru cei ce au fost anterior excluși.

Printre avantajele școlii incluzive se numără faptul că elevii cu CES sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor care nu au probleme, atât copiii cu CES cât și colegii lor își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creativi, acceptă diversitatea etc. Profesorii adoptă metode diverse de predare-învățare, de care beneficiază toți elevii, nu numai cei cu CES. Socializarea între elevii și dezvoltarea prietenilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învățare, datorită schimbului de informații permanent.

Sunt redate câteva metode activ participative de predare-învățare care pot fi utilizate cu succes în munca cu elevii cu CES:

Metoda învățării reciproce – este o strategie de învățare a tehnicilor de studiere a unui text. După ce sunt familiarizați cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev-elev. Această metodă dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei și capacitatea de ascultare activă. În cazul copiilor cu CES, aceștia trebuie să relateze în manieră proprie și într-o succesiune logică evenimentele și ideile principale dintr-o poveste.

Metoda Mozaicului – este o strategie bazată pe învățarea în echipă. Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate celorlalți colegi. Strategia Mozaicului este focalizată pe dezvoltarea capacităților de ascultare, vorbire, cooperare, gândire creativă. În cazul copiilor cu CES, aceștia trebuie să răspundă fiecare în parte la câte o întrebare din cadrul unei teme comune, iar la final pe baza răspunsurilor, se vor afla și asimila informații utile despre tema respectivă.

Metoda Pălăriilor gânditoare – este o tehnică care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Sunt 6 pălării gânditoare, fiecare având câte o culoare: alb, roșu, galben, verde, albastru și negru. Membrii grupului își aleg pălăriile, iar după ce își interpretează rolurile, acestea se pot inversa. Această metodă stimulează gândirea colectivă și individuală și dezvoltă capacitățile de respect pentru opinia celui alt. În cazul copiilor cu CES, aceștia trebuie să interpreteze roluri cât mai simple pentru însușirea unor noțiuni de bază despre anumite activități, meserii etc.

Tehnica LOTUS (floarea de nufăr) – presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală, care determină 8 idei secundare ce se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de nufăr. Cele 8 idei secundare urmează să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de nufăr. În cazul copiilor cu CES, această metodă se aplică pe o perioadă mai lungă de timp. De exemplu, în cazul celor 4 anotimpuri, elevii trebuie să relateze noi enunțuri care să-i conducă la descoperirea anotimpului care urmează.

Brainstorming-ul este o metodă de dezvoltare de idei noi ce rezultă din discuțiile purtate între elevi unde fiecare vine cu o mulțime de sugestii. Rezultatul acestor discuții se soldează cu alegerea celei mai bune soluții de rezolvare a situației dezbătute. Interesul metodei este acela de a da frâu liber imaginației, a ideilor neobișnuite și originale. În cazul copiilor cu CES această metodă se folosește de obicei la rezolvarea de situații-problemă, de tipul: - Dacă nu e așa, cum e? – Cum trebuie să ne comportăm în....? etc.

Învățarea prin descoperire este considerată o metodă didactică modernă. Elevul observă, acționează și dobândește noi cunoștințe. Această învățare este însoțită de o dirijare exterioară. În cazul copiilor cu CES, această metodă este însoțită de material concret-intuitiv, pe baza căruia elevii descoperă noi cunoștințe.

Fiecare dintre aceste metode înregistrează avantaje și dezavantaje, important fiind momentul ales pentru desfășurarea lor. Profesorul este acela care are puterea decizională și capacitatea de a alege ceea ce știe că se poate desfășura în propriul colectiv de elevi. Important este, însă, ca dascălul să fie acela care mereu va căuta soluții la problemele instructiv-educative ce apar. Profesorul care predă copiilor cu CES va folosi cât mai multe indicații simple, obiecte concrete pe care copilul să le simtă și să le mănuiască. Rezolvarea sarcinilor se va începe cu ceea ce copilul știe deja și apoi se va trece la o altă etapă de învățare. Dacă apar probleme se va reveni la etapa mai ușoară. Se va face o singură activitate, nu mai multe în același timp și se va duce până la capăt. Se va marca clar sfârșitul unei activități, cât și începutul unei activități noi.

Un alt rol important pe care cadrele didactice îl au este acela de a-i face pe copiii fără probleme să-și accepte și să-și ajute colegii cu CES, fără a-i ridiculiza, sau exclude.

Trebuie precizat, de asemenea, că alături de cadrele didactice și colegii de clasă, un rol important în asigurarea succesului copiilor cu CES este atribuit familiei și părinților acestor copii. A fost demonstrat, de

altfel, că în acele cazuri în care părinții și familia, în general s-au implicat activ în procesul de învățare, copiii cu CES au avut rezultate mult mai eficiente. Prin această implicare activă a familiei se creează, de fapt, o comunitate incluzivă ce-i va ajuta pe copiii cu CES să se integreze mai repede și cu mai mult succes în societate, după terminarea studiilor.

Educația integrată presupune astfel mai multe premise: egalitatea șanselor educaționale, caracterul democratic, deschis al sistemelor școlare, pedagogia suportivă și discriminarea pozitivă. Educația incluzivă vizează un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având drept scop exploatarea resurselor existente, mai ales a celor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități. Incluziunea poate fi înțeleasă ca o mișcare de extindere a scopului și rolului școlii obișnuite, pentru a putea răspunde unei mai mari diversități de nevoi educative ale copiilor. Educația incluzivă presupune ca învățământul, în calitate de prestator de servicii, să se adapteze cerințelor copiilor; aceștia trebuie să învețe împreună, atunci când este posibil, indiferent de dificultățile întâmpinate, de diferențele dintre ei. Altfel spus, învățământul trebuie structurat cât mai mult în funcție de nevoile copilului și nu invers.

Așadar, necesitatea de redimensionare a învățământului pentru a stabili standarde educaționale și pentru a determina școlile să devină responsabile de rezultatele elevilor, necesită un mare efort și dedicație, atât colectiv cât și individual. Pentru aceasta trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea ne este utilă tuturor și că elevii expuși diferitelor riscuri le pot depăși printr-o atenție și implicare din parte cadrelor didactice și a comunității, în general.

Pe măsură ce va interveni această redimensionare a învățământului, incluziunea nu va mai fi privită ca o acțiune izolată, distinctivă, ci va deveni o acțiune naturală, simultană.

Concluzionând, putem spune că incluziunea nu-i implică numai pe copiii cu CES; ea este de fapt o realitate și recunoașterea faptului că fiecare copil este unic. Școala incluzivă ne demonstrează, așadar, că suntem unul, dar nu unul și același.

Bibliografie:

- Gherguț, Alois, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2005
Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004
Vrășmaș, Traian, *Învățământul integrat și/sau inclusiv*, Editura Aramis, București, 2001
Vrășmaș, Traian, *Școala și educația pentru toți*, Editura Miniped, București, 2004

Stoica Angela-Sanfira
Școala Gimnazială nr. 7
Petroșani

Nevoile de dezvoltare ale copiilor de ieri și de azi

„Adevărata libertate este o consecință a dezvoltării; libertatea dezvoltă prin educație ghidul interior latent al copilului. Libertatea este construirea propriei personalități obținută prin efortul și experiența fiecăruia; este un drum lung pe care fiecare copil trebuie să-l parcurgă pentru atingerea maturității... în care nimeni nu poate forța pe altcineva în dezvoltare. Nimeni nu poate învăța un copil să se dezvolte.”

Dr. Maria Montessori

Observarea nevoilor de dezvoltare ale copiilor a fost, este și va rămâne o necesitate a educației. Cea care a susținut și elaborat o adevărată filosofie bazată pe respectul pentru copil și nevoile sale a fost dr. Maria Montessori. Aceasta a elaborat o filosofie a educației bazată pe respectul pentru copil și nevoile sale. Ea a fost convinsă că vârsta preșcolară, când copilul își dezvoltă concepția despre sine, este fundamentală pentru împlinirea sa viitoare.

Dr. Montessori a accentuat ideea că fiecare copil este un individ unic, nu un adult mic. Fiecare copil trebuie văzut ca un individ cu personalitate unică și potențial intelectual unic. Educatorii și părinții trebuie să admită nivelul de dezvoltare și rata progresului intelectual pentru fiecare copil, în mod individual, așa cum este el.

Metoda Montessori are trei elemente centrale:

- observația, fără ideile preconcepționale ale adultului despre cum trebuie să învețe copiii;
- mediul pregătit;
- conceptul de libertate individuală.

Dr. Montessori a abordat munca cu copiii mici atât din punctul de vedere al omului de știință cât și al educatorului. Ea a considerat că trebuie să observăm copiii îndeaproape pentru a le putea oferi ceea ce ei au nevoie în timpul fiecărei „perioade senzitive”. A sugerat educatorilor că rolul lor principal este de a „observa” copilul și de a „pregăti mediul” pe baza observațiilor făcute, a văzut rolul educatorului mai mult în a crea situații de învățare decât de a preda direct, fiind mai mult un ghid decât un lider.

Dr. Montessori s-a concentrat pe observarea copiilor. În timpul acestor observații ea a făcut niște descoperiri senzaționale:

1. Motivarea este naturală în procesul de învățare. Copiii învață ca urmare a unei dorințe firești, naturale de a învăța; educatorii ar trebui să înțeleagă acest principiu și să pregătească un mediu în care copiii sunt lăsați să învețe ceea ce au nevoie și când au nevoie să învețe.
2. Copiii mici sunt capabili să se concentreze mai mult decât își pot da seama adulții dacă o activitate răspunde nevoilor lor și dacă procesul permite implicarea fizică. De aici reiese că un copil are mare nevoie de a repeta activitățile; copiii mici au nevoie de libertatea mișcării fizice în timp ce învață.
3. Copiii resping o activitate care nu răspunde nevoilor lor la timpul potrivit. În acest sens, clasele ar trebui să fie pregătite într-un asemenea mod încât să lase copilul să aleagă propria muncă, deoarece, altfel, copilul va respinge în mod natural o activitate care nu răspunde nevoilor sale în timpul unui anumit stadiu de dezvoltare și va alege, în mod natural, activități care răspund nevoilor lui corespunzător stadiului de dezvoltare în care se află.
4. Copiii sunt capabili să-și dezvolte autodisciplina dacă au libertatea să aleagă. Astfel că educatorul nu trebuie să fie sursa întregii discipline; copiii au libertatea de a-și alege o muncă, să o repete de atâtea ori de câte ori vor să o facă, apoi să pună lucrurile înapoi la locurile potrivite. Această libertate de alegere, repetarea și ducerea la bun sfârșit a unei activități permite și încurajează copiii mici să se autodisciplineze.
5. Educatorul nu este sursa tuturor învățăturilor. O clasă ar trebui să ofere un mediu în care copilul poate simți plăcerea de a învăța în mod spontan; iar dascălul ar trebui să fie ghidul, nu sursa tuturor învățăturilor. Dorința interioară naturală de a învăța a copilului îl va ghida în acest proces.
6. Copiii pot învăța să-și rezolve propriile probleme, iar dascălii ar trebui să lase copiilor mici libertatea de a căuta soluții pentru problemele lor. Aptitudinile de învățare a rezolvării problemelor la o vârstă fragedă, atât a celor cognitive, cât și a celor sociale, pregătesc copiii pentru învățarea pe mai departe și încurajează dezvoltarea socială.

Pe măsură ce învățăm arta observării, nevoile de dezvoltare ale fiecărui copil vor deveni foarte clare. Scopul dascălilor este de a învăța prin observare nevoile celor mici în mod individual și apoi să pregătească un mediu care să le ofere posibilitatea de a învăța. Observarea este cheia înțelegerii tuturor nevoilor individuale ale copilului.

Bibliografie:

Sulea-Firu, I., *Copilul*, Editura Cartea românească, București, 1991
Standing, E.M., *Maria Montessori, Her Life and Work*, Editura Plum-Penguin, 1984

Tradițional și modern în învățământul românesc

Szabo Andra-Sorina
Grădinița P.P. nr. 3
Petroșani

Lupta dintre tradițional și modern este deschisă angajantă, revoluționară. Prin profesia lor, dascălii sunt aceia care dau viață transformărilor care au loc la nivelul sistemului de învățământ prin reformele care vizează calitatea educației.

Modelul tradițional de predare nu răspunde noilor tendințe în didactica modernă, fiind fondat pe un model de învățare pasiv. În modelul tradițional, cadrul didactic îi revine rolul major de emițător, de a transmite cunoștințe spre un receptor pasiv, determinat să memoreze, să reproducă informația. Noul model de predare se vrea un model activ și presupune implicarea directă a elevului în procesul de dezvoltare a capacităților de învățare, în asimilarea cunoștințelor și dobândirea gândirii critice. Acest model impune în activitatea la clasă un nou tip de relaționare pe mai multe direcții, profesor-elev, elev-elev, elev-profesor.

Educația înseamnă iubirea necondiționată a ființei umane, prin transmiterea sistematică și organizată a unor valori pentru dezvoltarea intelectuală, morală și fizică. Prin educație, omul se eliberează de întunericul din el și din jurul său, intrând în sfera luminii, a adevărului, a binelui, a dreptății, într-un cuvânt, a valorii. Valoarea principiilor pe care trebuie să le aibă în vedere educatorul nu scade oricât se modernizează epoca în care trăim. Așadar, modelăm copilul de când este mic, dar modelăm și individul la maturitate, prin perseverență, disciplină, și puterea exemplului.

În învățământul de tip tradițional se cultivă competiția între elevi cu scopul ierarhizării acestora și activitatea individuală. Competiția stimulează efortul și productivitatea individului și pregătește elevii pentru viață, care este foarte competitivă, dar poate genera conflicte și comportamente agresive, lipsă de comunicare între colegi, marginalizarea nedreaptă a unora dintre aceștia, amplifică anxietatea și teama de eșec, cultivă egoismul. Modelul învățământului modern face apel la experiența proprie a elevului, promovează învățarea prin colaborare, pune accentul pe dezvoltarea gândirii în confruntarea cu alții. Munca în grup stimulează interacțiunea dintre elevi, creșterea stimei de sine, încrederea în forțele proprii, diminuează teama față de școală și intensifică atitudinile pozitive față de cadrele didactice. În același timp, munca în grup, prin colaborare, nu pregătește elevii pentru viața care este foarte competitivă, metodele activ – participative aplicate în activitatea pe grupe sunt mari consumatoare de timp și necesită experiență din partea cadrului didactic, iar elevilor le trebuie timp ca să se familiarizeze cu acest nou tip de învățare.

În școlile din România se practică în proporție mai mare modelul tradițional față de cel modern, ținându-se spre implementarea celui din urmă, dar fără anularea primului. Modelul modern nu va putea supraviețui fără fundamentul celui tradițional. Profesorul trebuie să deprindă măiestria de a le combina și a le demonstra eficiența și aplicabilitatea în diverse experiențe de învățare, înclinând balanța în favoarea celui modern, mult mai ușor acceptat de elevi. Să educi cu adevărat înseamnă să trezești în cel de lângă tine acele resurse care-l pot împlini și ridica, înseamnă să-l conduci pe celălalt spre descoperirea de sine, dându-i posibilitatea de a descoperi el însuși că i se potrivește, nu oferindu-i adevărul de-a gata, ci indicându-i direcția posibilă pentru a-l găsi.

Noile sisteme de conectare și de comunicare pot accelera capacitățile comunicaționale, imaginative sau inventative, dar le și pot încetini sau stopa dacă nu sunt utilizate în chip judicios și, mai ales, în mod univoc. Instrumentul este cu atât mai bun cu cât el face ca elevul să treacă de la statutul de utilizator la cel de producător de idei, de sensuri, de trăiri. Oricât de performantă ar fi noua tehnologie, aceasta se cere a fi completă cu strategii tradiționale clasice de formare a abilităților umane.

Profesorul deci, trebuie să aleagă metodele, să le combine și să le demonstreze eficiența și aplicabilitatea. În evoluția metodelor didactice se stabilesc trei momente principale, fiecare etapă imprimând caracteristici specifice metodei didactice.

Bibliografie:

Cucoș Constantin, (2008), *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Editura Polirom, Iași
Dulamă, Maria Eliza, (2004), *Metode didactice activizante*, Editura Clusium, Cluj-Napoca
Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, 2006, Editura Polirom, Iași

Szekely Daniela Maria
Școala Gimnazială nr. 3
Lupeni

Metodele didactice între tradițional și modern

Predarea este în viziunea pedagogului român Ioan Cerghit „un ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice specifice, destinate producerii învățării”. Același autor definește predarea ca act de comunicare, ca ofertă de experiență educațională, ca dirijare a învățării, ca gestiune a învățării și ca interacțiune comportamentală.

În modelele didactice tradiționale, predarea se rezumă la o simplă prezentare a materiei, în timp ce în didactica modernă, predarea este un complex de funcții și acțiuni multiple și variate.

Între învățământul tradițional și cel modern nu poate exista o opoziție, deoarece nu există clar delimitat un „prag” unde se termină tradiționalul și unde începe modernul. Este discutată însă relația dintre tradițional și modern privind metodele de predare, acestea fiind împărțite în tradiționale și moderne și văzute chiar în opoziție unele față de altele.

Metodele moderne sunt mai atractive în activitatea de predare-învățare, deoarece nu doar metodele au evoluat ci și elevii, aceștia devenind chiar ei o parte a modernității. Într-o lume modernă este mult mai ușor să treci de partea modernității pentru a face față acesteia. Epoca în care trăim necesită acceptarea că tot ceea ce este vechi trebuie schimbat cu ceea ce este nou. Generația modernă nu aduce cu sine doar modernul ci și schimbarea mentalității, perceperea școlii și a educației.

Fiecare metodă este o parte integrată a activității de predare - învățare - evaluare. Indiferent de metoda la care se apelează, cadrul didactic trebuie să fie conștient care îi sunt avantajele dar și care îi sunt dezavantajele, astfel încât să le poată folosi în avantajul său.

Astfel, metodele tradiționale sunt acele metode utilizate în cadrul școlilor încă din cele mai vechi timpuri. Conform opiniei unor specialiști, utilizarea metodelor tradiționale nu este greșită, ci greșit este faptul că ele sunt utilizate în toate activitățile școlare, susținând că astfel se pot atinge toate obiectivele propuse. Se pune accentul pe faptul că aceste metode pot fi transferate de la o disciplină la alta fără a ține cont de particularitățile lecțiilor sau chiar de disciplină.

Pe măsură ce lumea evoluează, umanitatea are nevoie de o educație stabilă, de o educație bazată pe inovație, o educație pentru viitor. Cadrele didactice trebuie să se pregătească adecvat pentru activitățile didactice desfășurate, să caute, să îmbine, să clasifice modurile cele mai utile care duc la eficientizarea învățării. Toate activitățile necesită o pregătire adecvată, însă activitățile educative în care sunt implicați elevii trebuie deprinse în așa fel încât să îi capteze pe aceștia, să le dezvolte o atracție față de învățatură.

Metodele activ-participative prezintă o serie de valențe formative însă cele mai importante se referă la dezvoltarea gândirii critice, dezvoltarea creativității și imaginației și activizarea elevilor în cadrul activităților. Nu trebuie înțeles greșit faptul că doar aceste metode pot ajuta la dezvoltarea elevilor, la formarea unor deprinderi practice de lucru, ci faptul că ele sunt părți importante în cadrul acestui demers.

„Căutarea metodei celei mai bune trebuie înlocuită cu căutarea unor căi de interacțiune având ca obiectiv o predare și o învățare cât mai reală” arăta I. Cerghit.

Bibliografie:

Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, 2006, Iași
Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, 2002, Iași
Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, 2007, București

Educația în România: ieri și azi

Szekely Simona Cristina
Școala Gimnazială Nr. 3
Lupeni

Extrem de incitantă tema simpozionului pentru că permite reflexia asupra unei etape de viață care rămâne în amintirea fiecărui adult de azi, mai ieri copil și adolescent în școala românească. Cel mai pregnant se păstrează amprenta elevului care am fost într-o sală de clasă friguroasă, cu foarte mulți elevi, dascăli aspri și foarte bine pregătiți care aplicau doctrina marxist-leninistă.

Gândindu-mă la bunicii mei, născuți pe la 1930 și trecuți în neființă, îmi amintesc poveștile despre viața de școlar a bunicii: și pe-atunci era bullying. Bunica avea un picior mai scurt de la un vaccin nereușit și nu a mai vrut să meargă la școală pentru că copiii râdeau de ea și o batjocoreau. Așa a rămas fără școală pentru că străbunica a trimis-o cu vacile pe câmp și nici gând să mai facă altceva legat de școlarizarea ei. Cu toate astea a fost un om tare înțelept care crescând și neștiind să citească a înțeles importanța școlii și și-a ținut cei cinci copii la facultăți pentru a ajunge "domni". Dintr-o analfabetă și un țăran, unul dintre copii a ajuns decan al facultății Transilvania din Brașov, scriitor, profesor doctor preot Ovidiu Moceanu. Acest lucru a fost posibil datorită ajutorului venit din partea învățătorului din sat care era și preot, pe nume Retegan pe care bunica îl pomenea adesea ca pe un sfânt. Adică profesorii erau lumina oamenilor de la țară care au înțeles că educația și școala îi vor transforma și le vor da o șansă pentru a le fi mai bine. Educația transformă, influențează și dezvoltă personalități.

Ceea ce este comun la învățământul de ieri și de azi sunt dascălii, oamenii școlii care au rămas lumini și fie buni, fie mai puțini buni influențează destine. Resursele materiale fără pic de îndoială au crescut calitativ și cantitativ dar constanta care a rămas este resursa umană mână de dorință de a oferi educație. Profesori cu vocație au fost și atunci, sunt și acum.

Educația reprezintă fundamentul vieții oricărui om și nu este legată strict de ceea ce copilul învață doar la școală. Ea implică vocația, altruismul, cunoașterea celui care transmite valorile morale, noțiunile teoretice și dorința, voința, puțința micului învățăcel de a recepționa știința celui alt. „Părinții zilelor noastre nu mai au timp” este sintagma pe care o auzim cel mai adesea. Deunăzi urmăream un webinar în care părinții participau la o sesiune de instruire alături de Oana Morar, expert în educație. Aceștia doreau soluții care să se aplice exact pentru fiecare caz în parte precum rețeta unei prăjituri, unii luau notițe urmând probabil să își educe copiii pas cu pas după rețeta prescrisă. O întrebare m-a uimit: „Cum să îmi pregătesc copilul care are un an și jumătate să intre în colectivitate?”. Copilul acela era încă alăptat. Ce i se pregătea de către mama lui: o înțârcare și o separare la vârsta la care cea mai mare nevoie a lui este sânul mamei. Ceva pare ireal din punctul meu de vedere. Este o tendință pe care o văd bolnăvicioasă, transformatoare și distrugătoare. Se plasează sarcina educației exclusiv pe umerii școlii, părinții fiind mai mult absenți din viața copiilor lor iar la final, caută vinovați pentru eșecul, dependența, letargia, depresia, suferința, deruta, lipsa de repere din viața propriilor copii. Țin locul părinților bonele, gadget-urile, creșele care nu pot înlocui vreodată cu adevărat valorile pe care le primește un copil într-o familie ancorată în viața socială dar și în viața celui pe care l-a adus pe lume cu un scop. În acest mod nu putem educa copiii, putem doar să-i creștem.

Bunica nu știa carte și totuși se apleca asupra temelor noastre: ne pune să citim până când știam aproape pe de rost lecția. Nu știam că nu cunoaște literele am aflat asta foarte târziu, totuși ne spunea că nu am scris bine și ne pune să scriem din nou până când era mulțumită că avem o temă rezolvată perfect. Ceea ce sunt astăzi: un om altruist, pregătit profesional, respectat și educat, dătează părinților, bunicilor, dascălilor mei și oamenilor care fiecare în parte a lăsat o urmă în sufletul omului de azi. Indubitabil cea mai bună educație o primești de la cel care înainte de toate a stabilit o relație de respect, atenție, răbdare cu tine și pentru care nu ești doar un recipient inert și gol ci ești un bulgăre de diamant neșlefuit.

Știm cum a fost educația de ieri și cum e cea de azi, provocarea este cum va fi cea de mâine!?

Trîncă Anișoara Antígona
Școala Gimnazială nr. 7
Petroșani

Școala cu subiect și predicat

*„Toată viață este o școală.”
Comenius*

În dicționarul limbii române cuvântul școală este explicat ca fiind o instituție de învățământ elementar sau liceal, sursă de cunoștințe, de învățături etc., mijloc, sursă de formare, de instruire într-un anumit domeniu etc. Sufletul școlii sunt elevii și profesorii, necunoscute într-o ecuație al cărui rezultat îl reprezintă formarea. Elevul vine la școală pentru a ști, iar profesorul îl ajută să știe și să fie. Elevul vine la școală pentru că trebuie, iar mai apoi descoperă ce bine te simți în mijlocul unor persoane de vârsta ta cu elanuri adolescente, cu dorința de a face lumea mai bună. Profesorul este aceea persoană care îl călăuzește printr-un univers complicat, dar seducător, care îi propune un model și îl ajută să descopere și să se descopere.

Din cele mai vechi timpuri, oamenii au fost însoțiți de educație, importanța acesteia sporind cu fiecare generație. Școala a fost mereu un subiect literar și mulți scriitori au depus mărturie despre anii de școală. Textele despre școală sunt un prilej de a constata evoluția conținutului școlii, a relației profesor-elev, dar și prilej de a consemna amintiri, de a închide în cuvânt clipa care fuge.

În „Amintiri din copilărie”, Creangă se oprește cu ironie și nostalgie asupra anilor de școală. Cine nu-l știe pe Sfântul Niculaie, pe Smărăndița, pe învățătorul ce consideră bătaia „ruptă din rai” și pe Bădița Vasile cel blând și rușinos. Scriitorul evoca cu ironie și umor școala de la Fălticeni „școala de mântuială, boii să iasă”. Creangă evoca școala amintind de colegi și prieteni ca mărturie a unei școli, „curat meșteșug de tâmpenie”. Școală însemna învățare mecanică, reguli stabilite pentru a fi încălcate și năzbâtii care mai de care mai trăsnete. Elevii se chinuiau să memoreze cunoștințe, să facă față unui sistem rigid care nu ținea cont de individualități.

Bietul Trăsnea „înaintat în vârstă, bucher de frunte și tâmp în felul său” se chinuia din greu să învețe gramatica. Cu subtilitate autorul sugerează că nu doar Trăsnea e mai greu de cap ci și că autorul gramaticii suferă de „o scrântire a minții”. Un astfel de autor scrie o carte seacă, construită pe tiparul întrebare-răspuns. De aceea ironia autorului se îndreaptă cu precădere spre metodele mecanice de învățare propuse de școală în vremea sa.

Din aceeași perioadă literară și Caragiale depune mărturie asupra școlii. Ironia se radicalizează, umorul este tăios, iar nostalgia evocării dispăre. Titlul „Dascăl prost” ascunde o ironie subtilă la adresa acelora pentru care școala este o „forma fără fond”, nu contează să înveți ci să obții o diplomă.

Profesorul de istorie Pricupescu colecționează scrisori de la prieteni, cunoscuți, senatori și iubite în care este rugat să treacă diverși copii „de familii bune”. Bietul domn Pricupescu ține piept cu stoicism avalanșei de rugăminți, ispitirilor cu diverse plocoane.

Naratorul-personaj încearcă să-l ispitească dar domnul Pricupescu refuză să se lase cumpărat. De abia în final înțelesurile titlului se descifrează: dascăl prost este acela care nu se conformează regulilor unei societăți cu susul în jos, dominate de corupție, demagogie și interes.

Savantul și scriitorul, Mircea Eliade își amintește despre școală în „Romanul adolescentului miop”. Viziunea asupra școlii este alta decât la Creangă sau la Caragiale. Naratorul-personaj nu-și îndreaptă ironia către școala ci către el însuși. Personajul rămâne corigent la matematică și plin de elan adolescentin își imaginează că în trei zile va învăța materia. Dar tentația de a face doar lucruri plăcute este mare și adolescentul se lăasă ispitit. Personajul citește cu plăcere cărți de istorie, își ascute creionul, se așază comod, înregistrează cu minuțiozitate lucruri fără legătură cu matematica: hârtia pătată de pe masă, praful de pe iconiță, cerneala uscată din călimară.

Timpul din clepsidră se scurge și băiatul nu reușește să învețe mare lucru. Într-un gest de fronda adolescentina el își anunță părinții că nu se va prezenta la corigență pentru că nu vrea să promoveze superficial. Întâmplarea umanizează și apropie o personalitate complexă a culturii romane. Ești tentat să spui „dacă și Eliade a rămas corigent la matematică atunci pot să rămân și eu”. Dar paginile romanului mărturisesc despre preocupările viitorului savant despre „citit și scris” ca mod de a exista.

Școala este un prilej de a întâlni dascăli ce-ți luminează un domeniu și încearcă să te formeze. Despre un astfel de dascăl povestește Marin Sorescu în capitolul șapte al scrierii de esență memorialistică „Viața ca o pradă”.

Scriitorul își amintește cu nostalgie și admirație de profesorul de istorie, care întruchipează dascălul pasionat de profesie, interesat să le transmită copiilor cunoștințe dar și să-i ajute să înțeleagă devenirea istorică.

Înainte de Revoluție se intra foarte greu la facultate. Intenția de a-i împinge pe toți la facultate este ceva greșit. Un este nevoie de aceasta, avem nevoie de învățământ mediu bine organizat și mai ales de învățământ mediu pe latura practică, licee profesionale.

Ceea ce este grav la românii din ziua de astăzi este această fixare a idealului într-un material, într-un imediat de prost gust. Nu există o educație artistică foarte bine pusă la punct și aceasta chiar în facultățile practice.

Lumea era obișnuită cu diverse forme de autoritate și nici nu concepea libertatea de exprimare pe care o are de exemplu astăzi. Autoritatea impunea respect. Acest lucru se vede în multe direcții, de exemplu infracționalitatea era mult mai scăzută.

În școală unii profesori erau duri, mergând chiar spre violență. Era ceva normal ca profesorul să-l bată pe elev cu liniarul peste degete sau uneori și mai rău. În schimb se făcea școală. După terminarea căreia aveai un loc de muncă asigurat. De fapt oricine avea un loc de muncă pe atunci dar, în plus, aveai carte - aveai parte.

Lucrurile s-au schimbat după revoluție iar situația de astăzi o cunoaștem cu toții. În primul rând tinerii se cred buricul pământului. Educația, înainte de a veni de la profesori, vine de la părinți, din mediile pe care copiii le frecventează, de pe canalele media și în special de pe internet.

Este adevărat că încă dăm olimpici de mare valoare. Este adevărat că româna e a doua limbă străină vorbită la Microsoft. Dar e la fel de adevărat că avem peste 50% din elevi care nu promovează bacalaureatul. Aceasta înseamnă că avem un potențial foarte bun, dar că îl exploatăm foarte prost. Iar cauzele trebuie căutate mai adânc de sistemul de învățământ în sine.

În prezent, elevii nu mai sunt interesați de școală cum erau generațiile anterioare. Interesul pentru învățatură scade odată cu apariția mai multor tentații, ceea ce îi distrage pe elevi de la activitățile școlare. Totodată, unii părinți au așteptări mult mai mari decât capacitățile copilului de a învăța și dau vina pe profesori că nu reușesc să atragă copiii către învățatură.

Numărul elevilor ce lecturează din plăcere a scăzut odată cu evoluarea tehnologiei și continuă să scadă pe zi ce trece. Activitățile preferate ale adolescenților din ziua de azi sunt să iasă în oraș cu prietenii, să folosească excesiv telefonul mobil, să se joace la calculator și să utilizeze site-urile de socializare, folosindu-și tot timpul lor liber, dar și cel în care ar trebui să se pregătească pentru școală.

Deși școală nu este privită cu ochi buni de toți elevii, ea este necesară pentru a-ți dezvoltă capacitățile mentale, pentru a-ți putea forma o gândire practică și logică și pentru a-ți găsi un loc cât mai bun de muncă.

Provocările perioadei în care trăim, dezinteresul pentru școală al elevilor și permanenta transformare a lumii din jurul nostru ne cer să ne reorientăm mereu și să ne restructurăm modul de abordare, în primul rând readaptându-ne noi înșine.

În trecut elevii nu aveau computer, nu aveau proiector, nu aveau internet și mulți nu aveau un sandwich cum și-ar fi dorit. Și totuși... aveau cărți, aveau prieteni, aveau timp să facă teme, aveau încredere în oamenii mari. Nu veneau părinți la școală să se plângă de frigul din școală, de drumul lung pe care copiii îl parcurgeau până la școală sau de prea multe teme! Și toți învățau să scrie, să citească, să socotească.

Acum elevii au bănci noi, au computer, proiector, legătură la internet, sunt îmbrăcați modern, vin la școală cu mașina părinților, au ghiozdane cu roți, tabletă și telefon. Sunt ocupați, fac diferite sporturi, se joacă la locuri de joacă, vorbesc pe Facebook sau Skype. Știu multe lucruri și se pot lăuda că dacă nu știu, caută pe internet. Au la televizor programe de desene animate de 24 de ore, au CD-uri cu filmele preferate, merg la spectacole etc. Aceștia sunt de mici obișnuiți cu tehnologia, dar nu au răbdare, nu-și ordonează dorințele, sunt mereu nemulțumiți, nu au timp să se joace. Temele au devenit interzise sau opționale, învățăm din clasa întâi să adunăm trecând peste ordin, din clasa a doua citim texte de două pagini, dăm teste de evaluare națională, participăm la concursuri județene sau naționale, dar copiii noștri nu știu să se joace, nu știu să șoptească, nu au răbdare să asculte o poveste, nu cântă și nu se joacă afară. Cărțile nu le mai sunt prieteni, li se pare că școala e un alt tărâm de joacă. Copii sunt independenți, știu să spună „Nu vreau!”, care nu știu ce este mila, generozitatea, ajutorul sau prietenia.

Aici intervine relația părinte-profesor. Fiecare își are rolul său, dacă nu se lucrează în echipă rezultatele nu vor fi cele așteptate. Îi apreciez pe acei părinți care insuflă copilului dorința de a ști, dorința de a intra în competiție corectă cu ceilalți. Ei sunt cei care „construiesc” un copil modern: informat, curios, serios, creativ, implicat în propria formare. Dascălul se bucură când părintele îi oferă copilului ocazia să învețe, în situații diferite, când îi acordă o parte mai mare sau mai mică din timpul său, îl învață semnificația binelui, să fie tolerant și să iubească natura. Definitiv este dorința cadrului didactic de a pune în valoare calitățile elevilor săi în orice moment, în orice loc, cu orice ocazie.

Trucă Ionela Gabriela
Școala Gimnazială „Grigore Moisil”
Năvodari, județul Constanța

***Importanța metodei
studiului de caz sau ...
„Ce înseamnă să cunosc un copil?”***

Într-o excepțională lucrare de psihologie pedagogică, David F. Ricks afirma: „Richard Jones (1969) observă că profesorul care cunoaște doar caracteristicile stadiilor de dezvoltare cuprinse între 6 și 18 ani este ca un inginer petrolist care știe numai că petrolul se găsește în pământ. Pentru a ști cu ce operează copilul, trebuie să știm de unde și-a căpătat instrumentele și cum a fost el deprins să le mânuiască.”

Ce înseamnă a cunoaște un copil? – iată o întrebare pe care și-o pune fiecare cadru didactic, începător sau cu îndelungată practică la catedră. Reușim să descifrăm, să identificăm formula individuală a elevului, caracteristicile personalității lui astfel încât să putem aplica diferențiat și chiar individualizat metodele educativ-instructive și să-l ajutăm să-și dezvolte toate componentele, procesele și capacitățile sale psiho-sociale.

Fără preocuparea permanentă de a cunoaște copilul nu putem vorbi de învățământ formativ, fără a realiza o legătură logică între activitatea și preocupările noastre psihologice, pedagogice, metodice nu se pot obține rezultate scontate de fiecare cadru didactic.

Copilul este un întreg. El vine în viață cu o anumită dotare informațională ereditar – predispozițională.

În lupta cu mediul, psihicul și organismul ca întreg se dezvoltă prin procese de asimilare, acomodare, interacțiune, creație.

În acest proces dinamic apare și se conturează personalitatea umană, educația, prin intervenția ei organizată, științific fundamentată, ajută prioritar acest proces.

Copilul nu este un adult în miniatură, căruia să-i cerem ce am face noi, ci este o realitate cu caracteristici proprii, bine definite.

Ce înseamnă a cunoaște copilul? Răpunsul ni-l dă psihologul Ion Holban: „A cunoaște copilul înseamnă a te apropia cu căldură de el, înseamnă a-l înțelege, a identifica motivațiile intime ale acțiunilor sale, a stabili legături între formele concrete ale conduitei și trăsăturile sale generale de personalitate”.

Se știe că fiecare copil urmează modelul predictibil în modul și în ritmul său propriu. Nu toți copiii ating la aceeași vârstă un anumit aspect al dezvoltării. Nu ne putem aștepta la comportamente de același nivel de dezvoltare la toți copiii de aceeași vârstă. Trebuie avute în vedere în judecarea și aprecierea copiilor sub aspectul dezvoltării fizice și psihice caracteristicile de sex, rasă, mediu, condițiile favorabile sau nefavorabile de dezvoltare, modelele atitudinale și comportamentale oferite copilului. Este remarcabilă părerea Mihaelei Minulescu asupra copilului actual: „considerăm copilul actual ca fiind frustrat, prin condiția sa de elev, dar și de copil al unor părinți care nu mai au timp și/sau disponibilități educaționale, de contactul cald, echilibrat și dialogat cu adultul”.

Descifrarea, determinarea formulei particularităților individuale ale fiecărui elev, nu înseamnă întocmirea unui inventar al tuturor însușirilor psihice, fără realizarea interdependenței dintre ele. În structura psihologică a persoanei se găsesc alături însușiri care pot fi apreciate pozitiv și însușiri considerate negative.

De aceea, efortul educatorului trebuie îndreptat atât spre identificarea variabilelor de personalitate, cât și spre înțelegerea unității acestor componente, a unității personalității. Cunoașterea copilului are valoare diagnostică și prognostică, chiar dacă previziunile noastre nu sunt scutite de anumite surprize, așa cum remarca și Vasile Pavelcu. „Personalitatea copilului este plină de virtuți, a căror realizare depinde încă în mare măsură de mediul social, de situații, de educație. Viitorul copilului este încă în mare măsură imprezvizibil, fiind greu previzibil și condițiile viitoare, prognoza este dificilă.” (4)

Diagnosticul în cunoaștere trebuie privit sub aspectul psihologic și pedagogic, fiind „o recunoaștere, o identificare a unui proces, fenomen sau al unei individualități pornind de la detalii caracteristice.” (5)

Diagnosticul pedagogic este o formă de cunoaștere a caracteristicilor prezentate de copil, efectuată cu scopul de a stabili coordonatele acțiunilor formative, o concluzie unică obținută prin investigație unică, prin ansamblu de factori care alcătuiesc sau condiționează personalitatea copilului. Diagnosticul pedagogic permite, prin concluziile sale, stabilirea potențialului valoros sub aspect fizic, psihologic și cultural, cât și a caracteristicilor nerealizate suficient sau structurate deficitar și ajută educatorul să stabilească prospectiv liniile de evoluție a copilului în funcție de care se organizează acțiunile instructiv-educative.

Diagnosticul pedagogic implică atât cunoașterea caracteristicilor copilului, cât și cunoașterea mediului în care se dezvoltă copilul, natura influențelor exercitate asupra acestuia, aspectele valoroase și deficitare ale unor influențe. De aceea, legătura cu familiile copiilor, cunoașterea de către pedagog a caracteristicilor mediului familial al copilului reprezintă o condiție esențială a stabilirii unui corect diagnostic psihopedagogic.

Copilul/elevul trebuie cunoscut prin intermediul procesului de învățământ, prin intermediul mediului familial, al mediului în care trăiește. Mulți părinți sunt foarte ocupați sau preocupați de problemele zilei de mâine, lăsând grija

copiilor în seama bunicilor, a unor persoane mature apropiate familiei. Unii își găsesc prieteni între copiii vecinilor, influențele acestora putând fi benefice sau distructive.

Mijloacele de informare, presa, radioul, televiziunea ne prezintă destul de des aspecte ale influențelor nefaste ale unor grupuri, găști, asupra copiilor scăpați de supravegherea familiilor sau făcând parte din familii dezorganizate. Cunoașterea personalității copilului implică ideea de unitate. „A întrevădea unitatea în diversitate și complexitatea aspectelor pe care le reprezintă ființa umană înseamnă a lua în considerare caracteristicile fundamentale atât ale structurii personalității, cât și ale procesului de formare.”
(6)

Această viziune unitară presupune:

- surprinderea personalității în unitatea sa structurală, rezultată din intercondiționarea existentă în multitudinea factorilor ce o alcătuiesc;
- înțelegerea copilului ca trăitor într-un mediu al său, care alcătuiește o realitate distinctă, individualizată și conturată prin sistemul de relații, interacțiuni;
- folosirea funcțională a tuturor metodelor de cunoaștere a factorilor și formelor de exprimare a persoanei în vederea organizării unitare a studiului individualității;
- abordarea multidisciplinară a personalității în vederea stabilirii diagnosticului pedagogic;
- integrarea într-un sistem unitar a tuturor acțiunilor exercitate pentru formarea și educarea copilului și plasarea acestora în ansamblul factorilor ce intervin în structura personalității, încât ele să acopere o necesitate bine definită și să aibă un caracter natural. Printr-o multitudine de metode de cunoaștere se obțin informații asupra elevului, care pot fi utile numai dacă îndeplinesc următoarele condiții:
- ordonarea și accesibilitatea datelor obținute;
- stabilirea ponderii fiecărei informații în funcție de caracterul de act revelator al situațiilor în care a fost obținută sau în funcție de rolul caracteristicii respective în ansamblul structurii individuale;
- organizarea datelor, așa încât să se desprindă din multitudinea lor elementul caracteristic;
- stabilirea relațiilor dintre date, organizarea lor în sistem, încât să ofere imaginea unitară (cu dependențele și interdependențele dominantelor și structurilor psihismului copiilor) a personalității în devenire.

Întrebările ridicate de practica la catedră demonstrează necesitatea interacțiunii activității de cunoaștere a copilului școlar cu activitatea instructiv-educativă, prin care se emancipează atât structurile cognitive, cât și cele socioafective, ca premise și rezultate ale învățării. Învățarea atrage după sine dezvoltarea, îi valorifică perspectivele, iar educația este singura cale accesibilă, operantă și indispensabilă în devenirea umană.

Bibliografie:

1. David F. Ricks: Personalitate și educație, în volumul „*Psihologia procesului educațional*”, coordonatori: Joel R. Davitz și Samuel Ball, E.D.P., București, 1978
2. Mihaela Minulescu : *Etapile psihice ale formării personalității elevului*, în *Revista de pedagogie* nr. 7-8/1991 – București
3. Ion Holban, Ana Giugiuman: *Puncte de sprijin în cunoașterea individualității elevilor*, E.D.P., București, 1972
4. Vasile Pavelcu : *Culmi și abisuri ale personalității*, Editura Enciclopedică Română, București, 1974
5. Paul Popescu- Neveanu: *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București, 1978
6. Ion Holban (coordonator): *Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor*, E.D.P., București, 1978
7. Mihaela Păiși Lăzărescu: *Compendiu de psihologie și pedagogie*, Editura Pământul , Pitești, 2006

Truță Gheorghe
Școala Gimnazială nr. 3
Lupeni

Propunere de Programă pentru predarea geometriei în gimnaziu - cu elemente de logică

DESPRE NECESITATEA UNEI NOI **PROGRAME** DE PREDARE A **GEOMETRIEI** ÎN GIMNAZIU
SAU
SCURT ESEU DESPRE SPIRITUL LIBER ÎN GEOMETRIE

*Celui dintâi poet român al secolului douăzeci, Ion
Barbu, și marelui geometru Dan Barbilian.*

Elaborarea unei Programe de predare a Geometriei în gimnaziu este o întreprindere pe cât de importantă, pe atât de riscantă.

Asupra importanței nu are rost să stăruim. O programă este legea fundamentală a predării unei materii, echivalenta unei Constituții.

Riscul major este ca o Programă confuză, lacunară, cum credem că este cea în funcțiune, să fie înlocuită de una cel puțin la fel de nepotrivită, din alte puncte de vedere, desigur. Al doilea pericol vine din faptul că la fotbal și la Geometrie pare a se pricepe toată lumea, orice demers într-un astfel de domeniu semănând cu o excursie într-o cușcă de lei.

Dar înainte de orice, ne-am permis îndrăzneala unei asemenea întreprinderi după multă chibzuială, și doar având certitudinea că:

*

Geometria este deopotrivă o știință și o artă. Poate singura care împacă perfect aceste două pretinse extreme. În acest punct, mărturia marelui poet și matematician Ion Barbu e inevitabilă. Citez, aproape la întâmplare: "...aceea beție specială, castă și înlănțuitoare ca un opium : starea de geometrie." Sau: "Există undeva, în domeniul înalt al Geometriei un loc luminos unde se întâlnește cu Poezia." Platon: "Nimeni să nu intre aici dacă nu e geometru !" Ion Barbu: "Asta nu înseamnă că poezii sunt excluși." Cel mai mare poet român al secolului douăzeci spune "poezie" dar înțelege, cu un firesc care nu i se mai pare demn de precizat, tot ce e adiacent-osmotic acestuia: logica, filozofia, gândirea în general. Marii matematicieni, implicit geometri, de la Thales și Pitagora, la Descartes, Pascal, Leibniz, Lagrange sau Gauss au fost, uneori chiar dincolo de voința lor, mari filozofi, creatori de școli și de sisteme de gândire. Între formația matematică și cea umanistă nu e nici o prăpastie, cum greșit se crede de secole bune, ci amândouă sunt laturi surori ale omului plinar, înțeles ca ființă cugetătoare. În acest sens, orice profesor de matematici, de la universitar la dascălul din cel mai îndepărtat cătun, ar trebui să știe pe de rost, ca pe o pagină de evanghelie laică, articolul „Formația matematică” purtând aceeași ilustră semnătură: Ion Barbu-Dan Barbilian, exemplu deopotrivă de competență matematică și de rostire românească limpede, eficientă, elegantă. Gândirea clară și rostirea catifelată sunt semnele unei minți luminoase, la rândul ei efectul unei educații plurivalente la care e chemată să contribuie în mare măsură și Geometria. Marile teoreme sunt, prin simplitatea exprimării, inspirație, ritm al expresiei și armonie, niște mari poeme. Dualitatea științifică și artistică a Geometriei e un fapt real, dar ea trebuie luată ca o punte, și nu ca o dezbinare. În locul strâmt, cât un pas, al acestor două limitări stă esența acestei nobile Științe. Orice alunecare într-o parte sau alta e o cădere în hău. Geometria ca artă pură e o glumă, la fel cum Geometria ca știință aridă e o stupidă eroare. De această dublă funcție trebuie ținut seama atât la predare, cât și la recepție. Un profesor de geometrie care, spre stupefacția elevilor, umple câteva table cu formule aride, enunțuri și semne nu face nici un serviciu propriilor elevi, și cu atât mai puțin spiritului științific dar deschis al Geometriei. Predarea Geometriei, ca orice act formativ-informativ-artistic, presupune o punere în scenă adecvată și neapărat inspirată. La fel cum și dincolo, la receptor, trebuie să existe acea "stare de geometrie" despre care vorbea Ion Barbu. Stare care însă trebuie indusă și mereu cultivată elevilor. Și cine s-o facă dacă nu dascălul? Iar, la rândul ei, dascălul trebuie "cultivat" și mereu motivat (și) printr-o Programă corespunzătoare. Vreau să spun, ceea ce poate părea surprinzător, că Geometria, mai ales la ciclul gimnazial, nu poate fi predată nici ca Fizica, nici ca Biologia. Nici măcar ca Algebra! Pentru că niciuna dintre aceste materii, cu tot respectul, nu presupune acea stare specială, acel „loc înalt și sfânt” care de milenii înfășoară, ca un mir, teritoriul Geometriei.

*

Doar astfel gândind, am îndrăznit să mă apropii de acest proiect de Programă. După treizeci de ani de predare neîntreruptă a Geometriei în gimnaziu, după o activitate literară ce însumează mai multe romane și piese de teatru, adunate în cărți sau pe lemnul scenei, după o coabitare de zi cu zi a artisticului și științificului, am crezut că, măcar teoretic, îndeplinesc premisele unui asemenea proiect. Evident că promotorul ideal ar fi fost nimeni altul decât Ion Barbu. Cu condiția ca maestrul să fi predat măcar doi ani la ciclul gimnazial... Nici chiar lui nu i se poate face concesiia Practicului! (Sunt sigur că marelui poet nu i-ar fi displicut o asemenea exigență, spirit înalt dar ferm, el însuși a condiționat apropierea de algebră unui neofit de talia intelectual-artistică a lui Camil Petrescu, de explicarea lui «-1» ca simbol de perpendicularitate.)

M-am apropiat cu multă sfială de acest proiect. Propun mai ales un model intelectual al alcătuirii de Programă de Geometrie, care, din motivele enumerate mai sus, nu poate fi identic spiritual cu alți autori de programe, model asimptotic către care privesc de la o spășită distanță. Demersul meu se dorește mai mult vectorial, în răspărul ideii că, de prea mult timp, aceste evanghelii laice, cum sunt Programele de Geometrie, au fost produse și emanate dintre pereții reci, birocratici, ai unor cabinete ministeriale, departe de larma stenică a elevilor, și mai ales manufacturate de oameni care, în ciuda titlurilor academice care le apasă umerii ca niște zale de fontă, n-au simțit niciodată câtă calmă geometrie e în „foșnirea mățăsoasă a mărilor cu sare”.

*

E știută teama pe care o încearcă elevul în fața Geometriei. De ce a devenit Geometria un bau-bau când, în mod firesc, ca domeniu adiacent realității imediate, ar trebui să fie cea mai apropiată de sensibilitatea copilului? Discuția e complexă, dar nu poate eluda mirarea suplimentară că, modele incitante de ludic și real, ca asemănarea sau congruența, induc în gândirea elevului parcă o și mai mare vaguitate. Și, în orice caz, ipostiază o netă respingere, o caznă în gândire. În cele mai multe cazuri, lipsa plăcerii în a recepta și a demonstra e evidentă. Profesorul asistă neputincios și, uneori, indiferent cum „starea de geometrie” a elevului se pierde vizibil până la anulare, înlocuită de apatie. Credem că neputința receptorului ține în cea mai mare parte de lacunele de mentalitate și pregătire a profesorului, dar și de Programa însăși, cea care, așa cum vom arăta imediat, îngreunează până la anulare chiar primii pași ai elevului în Geometrie. Plastic, în loc ca intrarea elevului în Geometrie să aibă loc firesc, ușor ceremonios, ea se face în mare grabă, cu ghionturi și icneli. Concret, trei sferturi dintre elevi pierd contactul cu Geometria chiar din primele lecții de așa-zisă «Geometrie bazată pe raționament». Programa aproape că nu prevede un prag între Geometria intuitivă și cea pe bază de judecată (Deși, chiar și în cazul celei dintâi, judecata poate lipsi?!). Acest prag presupune o pregătire atentă pentru a raționa corect, o întoarcere, e adevărat nu riguros științifică, dar suficientă spre ce înseamnă „a raționa”, «a defini», ce este noțiunea... de «noțiune», ce înseamnă a argumenta, a presupune, ce e cu acest omniprezent „rezultă”. Toate aceste „mici amănunte” folosite chiar în excedent de către profesor, manual și... Programă, sunt considerate «deja» cunoscute. Numai că... de unde și de când?!, chiar și marele Kant nereușind să demonstreze existența unor structuri apriori de gândire, darămite a unor cunoștințe gata formate în intelect! E adevărat, un mic, bine făcut și util «Compendiu de Logică și Argumentare» apare, sporadic, și doar la câteva profiluri... umaniste! în clasa a noua, ceea ce e însă tardiv. Am studiat un excelent manual Stoianovici-Stepanescu, cu multe și bune exemple, în cea mai mare parte util și accesibil unui elev de clasa a șasea. O materie separată de Logică ar rezolva fericit lacuna, incluzând perfect și calculul propozițional. Dacă acest lucru nu este posibil, și experiența îmi spune că lucrurile adecvate sunt cele mai puțin probabile, un pachet de minimum zece ore de Logică și argumentare, inserat între Geometria «intuitivă» și cea «rațională», e indispensabil. Alte cinci-șase ore trebuie repartizate separat înțelegerii noțiunilor fundamentale de teoremă, axiomă, teoremă reciprocă, teoremă dublă... cum se construiește un enunț cu „dacă și numai dacă” sau „condiția necesară și suficientă”, ce înseamnă „necesar” și ce înseamnă „suficient”...

Se pune însă întrebarea: ce îl oprește pe profesor să clarifice aceste aspecte chiar în marginea lecțiilor prevăzute în actuala Programă? În primul rând că ele nu trebuie expediate în «marginea a ceva». E bine știut că în Matematică nu există noțiuni majore și minore, fiecare semn, definiție sau teoremă își are importanța sa. Însă... un profesor care, pe cont propriu, ar face cuvenitele completări, s-ar afla la sfârșit de an școlar în neplăcuta ipostază de a fi în deficit de cel puțin un trimestru! Noțiunile de logică trebuie trecute explicit în conținutul Programei de gimnaziu, cu statut de obligativitate, în detrimentul altor capitole care, firesc, vor fi studiate în clasa următoare. Nu e posibil ca un elev de la Pitești să studieze pe îndelete conținutul noțiunii de «teoremă», iar cel de la Dorohoi, nu. În această privință, chiar și un exces de autoritate a Programei e benefic: *Dura lex, sed lex*. Nu pot exista opțiuni în ceea ce privește conținuturile, ci doar în privința metodelor.

**Propunere
de Programă
pentru
predarea
geometriei
în gimnaziu -
cu elemente
de logică**

Însă, lipsa unei baze de Logică și argumentare este prioritar nocivă din punctul de vedere al Gândirii însăși. Formarea structurilor de raționament resimte absența unei organizări mental-logice, ca pe un virus. Baza structural-rațională, în fond gândirea activă a copilului, trebuie formată devreme, în gimnaziu, și neapărat în perfectă sincronie cu latura informativă. Din păcate, cu largul concurs al programei în funcțiune, între partea informativă și cea logic-formativă, în mod absolut ciudat, e un hiatus de cel puțin cinci ani. Astfel, în gimnaziu, elevul trăiește efectiv într-un univers de enunțuri, definiții, teoreme directe și reciproce, ca abia în clasa a noua acestea să-i fie nominalizate și apropiate prin studiu direct. O presupusă acțiune retroactivă a gândirii față de informație e doar o iluzie. E ca și cum, astăzi, unui elev legat la ochi i s-ar da să muște dintr-un fruct rotund, iar peste cinci ani i s-ar spune că a gustat dintr-un măr parmen-auriu, cu un conținut ridicat de vitamine și, mai mult, i s-ar cere să-și amintească și să discute culoarea, gustul și aromele!

Apoi, într-un posibil act reparatoriu, cu de la sine putere și pe cont propriu, profesorul va fi oprit, în primul rând, de propriile complexe. Într-un interval de timp dat, profesorul este modelat după chipul și asemănarea Programelor, a strategiilor educaționale și nu în ultimul rând, după mentalitățile contemporane. Or, dascălul nostru de matematică are adânc încrustată în minte ideea că Lumea se împarte definitiv și irevocabil între Matematică și Altceva. Ideea că într-o stea sau în firul de praf există tot atâta Geometrie cât într-un manual de specialitate i se pare din capul locului o absurditate. De aceea nu va insista niciodată pe formulări de genul « Dacă mergi în Australia, vezi canguri », deși exemplele de acest tip, prezente chiar și în actualele manuale, e ludic, sugestiv, adecvat, accesibil și atractiv. El va prefera să flexioneze, în căutarea structurii de teoremă, enunțul « Într-un triunghi isoscel unghiurile de la bază sunt congruente », deși aici conținutul de informație e prea mare pentru cunoștințele de geometrie ale elevului din acel moment, presupune o forțare a judecății elevului, nevoită să acționeze în gol, fără un substrat noțional bine sedimentat. Argumentul acestei preferințe e simplu și la îndemână: al doilea enunț e « matematic »!

O programă și o strategie educațională își are exact dascălii pe care i-a format și pe care îi merită.

*

„A vedea în matematică o simplă colecție de probleme ierarhizate după greutatea lor e o concepție fragmentară de tehnician.” Evident, Ion Barbu. După cincizeci de ani, chestiunea e mai actuală ca niciodată. Există, mai ales printre profesioniștii Geometriei, o formă pronunțată de hedonism matematic. A ști să rezolvi cât mai multe probleme de Geometrie devine singurul criteriu de competență în domeniu. « Starea de geometrie » e înlocuită de un soi de rebus pe teme geometrice. Ceea ce, pentru un grup restrâns, e un plăcut viciu, devine, ca un reflex trimis de elite spre baza sistemului și instituționalizat prin structura examenelor, prin manuale și publicații, o tară pedagogică. Astfel, artisticul ca **stare în sine**, ludicul intrat pe ușa din dos, își iau în mod neașteptat revanșa față de spiritul teoretizant. Din păcate însă în detrimentul Geometriei care, devenită un fel de țintă intelectual, își pierde din conținutul metafizic.

Ce legătură au aceste rânduri cu o programă pentru gimnaziu?

Grindina își formează vârtejul în înaltul cerului, dar întotdeauna izbește ramurile tinere de lângă pământ.

*

Pe de altă parte, Geometria ca parte a Matematicii n-are cum să nu resimtă întreaga presiune a realității, a Lumii însăși asupra sa. E un tip firesc de reacțiune: așa cum Geometria ia parte la banchetul Lumii, Lumea însăși îi întoarce atenția și, implicit, presiunea prin spirit. Cât timp Filozofia a fost un **summum** al științelor, acestea, inclusiv Geometria, i-au trăit alături măririle dar și decadențele. Triumful și îndoiala spiritului științific nu au ocolit niciun domeniu al Gândirii. Descartes sau Leibniz și-au transferat faima dar și idiosincraziile asupra Geometriei. Limitele pozitivismului lui A. Comte, rănile interne ale contradicțiilor lui Bertrand Russell planează încă într-o conștiință a Lumii deseori rănită, care iartă dar nu uită. Așa că prejudecățile și complexele diurne asupra spiritului științific, disjunția clară între științific și artistic, toate sunt regretabile, însă explicabile. Ele acționează nestingherite, și doar efectul lor, ca o ploaie târzie, îl regăsim lângă catedră sau în caietul de notițe al elevului.

*

Nu ne sfiim să ne declarăm preferința pentru orice sistem de predare a Geometriei în gimnaziu, dar și în Liceu, care pune în centru Geometria elementară. În acest sens orice exagerare ni se pare binevenită. «

Mai puțin dar temeinic » ni se pare deviza potrivită. Nu putem trece cu vederea, dincolo de orice criterii ideologice nerelevante în plan spiritual, că strategia educațională sovietică, aceea care acorda prioritate absolută studiului Geometriei elementare în Gimnaziu dar și în Liceu, a umplut universitățile Americii și Occidentului de geometri ruși. E cazul, nuanțat, al întregului Învățământ din Estul Europei, inclusiv al României, până la infestarea cu « sindromul Birkhoff ». Facem precizarea că nu cădem în greșala de a eticheta o stare generală după pulsul unei elite care, vezi rezultatele trâmbițate de la Olimpiadele Internaționale de Matematică, cu elevi eminente, selectați și pregătiți în condiții de laborator, nu dau întotdeauna și întru totul informații exacte despre starea Sistemului. În definitiv, ceea ce ne interesează cu prioritate este o dezvoltare sănătoasă a Sistemului, ci nu condiția Excepției, căreia o programă bună sau proastă nu-i poate opri ascensiunea.

*

Nu însoțim această propunere de Programă cu deja obișnuitul set de Obiective operaționale. Precepte de genul: «să știe», «să facă» sunt cel puțin pleonastice. Evident că elevul trebuie să știe și să facă, să găsească, să gândească sau să scrie! Numai că... între «a vrea» și «a face» stă deșertul lui «cum». Fără a avea pretenția că deținem adevărul, în aceste scurte rânduri am arătat « cum » înțelegem noi «a face». Restul e o mare de cuvinte inutile. Vrem să spunem, încă o dată, că în întreprinderea noastră important e Conținutul.

Apoi, pletora metodico-pedagogică ce însoțește ultimele Programe ni se pare din start o aberație. Știința pedagogică însăși, în prag de secol XXI, ar trebui să privească în prezent fără mânie, dar cu inteligență dusă până la autosfârtecă. Azi, când informația-formatoare a trecut bine și demult în era Internetului, a face mereu apel la principiile lui Comenius e cel puțin nefiresc. La fel cum a importa strategii educaționale discutabile, însoțite de o recuzită lingvistică ce concurează limba pășărească gen «arie curriculară» sau «plajă orară» e un semn clar de neadecvare la orizontul cultural-educațional românesc, cât și la spiritul înclinat firesc spre clar și simplitate al Geometriei.

Tot ceea ce, în cazul altei materii, poate fi doar discutabil, în cazul Geometriei artificiosul iese deasupra, ca un corp străin.

Apoi, o Programă este, cum am mai spus, o Constituție. Iar dacă națiunea americană se conduce de mai bine de un secol după o Constituție nu mai întinsă de o pagină, o programă stufoasă ar fi apriori atinsă de ridicol.

*

Mai știu că această încercare de Programă va trebui să suporte și prejudecata, după care, de Legea fundamentală a unei materii au dreptul să se apropie decât înțelepții cetății. Însă am dreptul să întreb: Măcar o parte din argumentele aduse în rândurile de față sunt sau nu reale? Și de ce înțelepții acestei discipline nu purced la revizuirile periodice, necesare?

Apoi... așa cum duhul sfânt stă, autopoternic și egal, deasupra Marelui Preot ca și peste cel mai umil credincios, spiritul «înalt și sfânt» al Geometriei ne stă peste creștete tuturor, spre înțelegere și cercetare, de la elev la academician.

În definitiv, respectând proporțiile, cine trebuia să-i « permită » necunoscutului Janos Bolyai să descopere principiile Geometriei neeuclidiene?

* * *

PROPUNERE de PROGRAMĂ DE PREDARE A GEOMETRIEI ÎN GIMNAZIU - cu elemente de Logică

CLASA a V-a

ARGUMENT

Geometria nu poate lipsi dintre materiile clasei a V-a. Cele câteva lecții care doar amintesc de G., inserate în Programa de Aritmetică și Algebră, sunt nu doar insuficiente, cât mai ales neadecvate. Lipsa unor minime cunoștințe de G. se resimte acut. Nu se poate vorbi elevului despre aria triunghiului și a dreptunghiului (Cu atât mai puțin despre ariile totale ale unor poliedre !) sau despre volumul paralelipipedului dreptunghic, fără un set de elemente de G. intuitivă. Iar fără intuiția întinderii și a Spațiului, unitățile de măsură pentru arie și volum nu-și au sens. Transferul capitolelor de G. intuitivă din programa

**Propunere
de Programă
pentru
predarea
geometriei
în gimnaziu -
cu elemente
de logică**

clasei a VI-a în cea a clasei a V-a devine un act de bun simț. G. se va studia chiar din prima oră a Semestrului I, ca materie separată. Vor fi astfel circa 30-35 de ore de G. anual. Astfel se realizează și desconggestionarea materiei de G. din clasa a VI-a, care va începe, firesc, cu G. pe bază de raționament, având și temelia informativ-formativă a G. intuitive. De asemenea, prin intuițiile punctului, drepte, segmentului sau planului se pot studia corespunzător și Corpurile, îndeosebi cele folosite la capitolul **Unități de măsură pentru volum**. În plus, prin introducerea studiului G. în clasa a V-a se realizează și gradualizarea predării G. în gimnaziu, ca un stadiu absolut necesar de acomodare, evitându-se startul brusc, dificil, din clasa a VI-a.

CONȚINUTURI

1. Figuri geometrice

Instrumente geometrice și folosirea lor: riglă gradată și riglă negradată, compas, echer, raportor.

Figuri geometrice: linii frânte și linii curbe, triunghiuri, patrulatere, cercuri. Descrierea și desenarea lor folosind instrumentele geometrice.

2. Puncte, drepte, plan

Punct. Dreaptă. Plan. Descriere, exemple, reprezentare.

Pozițiile relative ale unui punct față de o dreaptă. Puncte identice, puncte distincte, puncte coliniare.

Enunț: «Prin două puncte distincte trece o singură dreaptă.»

Pozițiile relative a două drepte: drepte identice, drepte distincte: concurente, paralele, necoplanare.

Segment. Distanța dintre două puncte; lungimea unui segment. Măsurare.

Segmente congruente. Mijlocul unui segment. Construcția unui segment congruent cu un segment dat.

Semidreaptă. Semiplan.

3. Unghiuri

Definiție, notații, elemente. Interior, exterior. Unghi nul, unghi alungit, unghi propriu.

Măsurarea unghiurilor. Construcția cu ajutorul raportorului a unui unghi de măsură dată. Unghiuri congruente. Construcția unui unghi congruent cu un unghi dat.

Unghi ascuțit, unghi drept, unghi obtuz. Calcule cu măsuri de unghiuri exprimate în grade sexagesimale, minute și secunde.

Unghiuri adiacente. Bisectoarea unui unghi. Unghiuri complementare, unghiuri suplimentare.

Unghiuri opuse la vârf. Enunț: «Două unghiuri opuse la vârf sunt congruente.»

Unghiuri în jurul unui punct; suma măsurilor lor.

4. Triunghiul

Triunghi. Definiție, elemente. Tipuri de triunghiuri: oarecare, isoscel, echilateral, obtuzunghic, dreptunghic, ascuțitunghic. Perimetrul triunghiului.

Construcția triunghiurilor. Cazurile LUL, ULU, LLL.

5. Unități de măsură pentru lungimi, arii și volume

Unități de măsură pentru lungime. Transformări. Măsurarea lungimii unui segment, a unei linii frânte. Perimetre.

Patrulatere particulare: paralelogram, dreptunghi, romb, pătrat, trapez. Prezentarea intuitivă a noțiunii de arie. Ariile patruleterelor particulare. Unități de măsură pentru suprafață. Transformări. Suprafețe echivalente.

Corpuri geometrice: descriere, elemente: vârfuri, muchii, fețe. Paralelipipedul dreptunghic, cubul. Prezentarea intuitivă a noțiunii de volum. Volumele paralelipipedului dreptunghic și al cubului. Unități de măsură pentru volum. Transformări.

CLASA a VI-a

ARGUMENT

Capitolele de G. intuitivă au fost tratate în clasa a V-a. Cele circa douăzeci de ore astfel disponibilizate pot fi folosite pentru aprofundarea noțiunilor de Logică. Definiția, judecata, dar mai ales teorema directă și reciprocă, contrara unei teoreme etc. Își au locul cuvenit chiar la începutul studiului G. pe bază de raționament sau pe parcursul capitolelor următoare, însă ca lecții separate, obligatorii! Elementele de G. intuitive studiate în clasa a V-a au avut răgaz pentru sedimentare. Capitolul **Patrulatere**, fracționat în vechea Programă între clasele a VI-a și a VII-a, a fost adus în totalitate la sfârșitul clasei a VI-a unde, credem noi, îi e locul. Astfel, își capătă loc și câteva lecții «pete de culoare», cu teme adiacente materiei studiate,

care au darul să incite gândirea vie a elevului, îi pune noi întrebări și îi deschide alte perspective. (Exemplu : O lecție de G. neeuclidiană apare la capitolul **Paralelism**.)

CONȚINUTURI

1. Elemente de Logică și argumentare

Noțiuni. Termen. Enunț. Propoziții. Argument. Exemple de argumentare. Raționament. Definiție. Moduri de formulare a unui raționament și a unei definiții. Congruența triunghiurilor oarecare. Criterii: LUL; ULU; LLL. Elemente de raționament geometric: Teorema. Metoda triunghiurilor congruente.

2. Perpendicularitate

Drepte perpendiculare. Definiție, notații, construcție cu ajutorul echerului. Oblice. Distanța de la un punct la o dreaptă. Criterii de congruență pentru triunghiuri dreptunghice. Mediatoarea unui segment . Proprietatea punctelor de pe mediatoarea unui segment . Demonstrație. Prezentarea noțiunii de Teoremă reciprocă. Teoremă directă și teoremă reciprocă. Reciproca teoremei privind proprietatea punctelor de pe mediatoare. Enunțul teoremei duble folosind „dacă și numai dacă ” și „condiția necesară și suficientă”. Construcția mediatoarei folosind rigla și compasul. Proprietatea punctelor de pe bisectoarea unui unghi. Demonstrație. Reciproca. Teorema dublă. Construcție cu rigla și compasul.

3. Triunghiul isoscel și triunghiul echilateral

Triunghiul oarecare. Linii importante în triunghi : mediană, înălțime, bisectoare și mediatoare și concurența lor (fără demonstrație). Triunghiul isoscel. Proprietăți. „Cum arătăm că un triunghi este isoscel?” - reciprocele proprietăților. Teoreme duble. Triunghiul echilateral. Proprietăți . „Cum arătăm că un triunghi este echilateral?”

4. Paralelism

Drepte paralele. Definiție, notație. Construirea dreptelor paralele cu ajutorul riglei negradate și a echerului. Teorema de existență a dreptelor paralele. Alte criterii de paralelism. Reciproce. Tranzitivitate. Axiomă . Axioma paralelelor . Scurt istoric al G. euclidiene . Câteva elemente de G. neeuclidiană.

5. Suma măsurilor unghiurilor unui triunghi

Suma măsurilor unghiurilor unui triunghi . Demonstrație . Unghi exterior . Teorema unghiului exterior .

6. Simetrie. Inegalități în triunghi

Simetria față de un punct . Simetria față de o dreaptă . Aplicații . Orice oblică este mai « lungă » decât perpendiculara dusă dintr-un punct pe o dreaptă. Inegalități în triunghi . Inegalitatea triunghiului . Inegalități în triunghiul dreptunghic. Teorema unghiului de treizeci de grade . Într-un triunghi dreptunghic mediana corespunzătoare ipotenuzei este jumătate din aceasta .

7. Patrulater

Patrulater convex. Definiție . Patrulater neconvex . Definiție, reprezentări . Suma unghiurilor unui patrulater convex . Patrulater particulare: paralelogram, dreptunghi, romb, pătrat, trapez. Definiții, proprietăți. „Cum arătăm că un patrulater este...” Clasificarea trapezelor . Linia mijlocie în triunghi . Teoremă . Linia mijlocie în trapez . Teoreme . Trapezul isoscel. Proprietăți, teoreme reciproce . Centre și axe de simetrie pentru patrulaterelor studiate .

CLASA a VII a

ARGUMENT

Fără capitolul **Patrulater**, transferat în întregime în clasa a VI-a, cele 10-15 ore disponibilizate vor permite aprofundarea capitolelor **Asemănarea, Relații metrice** și, îndeosebi **Cercul** , care trebuie să-și

*Propunere
de Programă
pentru
predarea
geometriei
în gimnaziu -
cu elemente
de logică*

recapete ponderea cantitativă și calitativă meritată. S-au făcut completările necesare fiecărui caz în parte. De pildă, ni s-a părut inadmisibilă tratarea facultativă a temei «Patrulare inscriptibile» chiar și numai pentru motivul că el conține informații esențiale pentru capitolul **Poligoane regulate**. Tot aici își au locul temele «Cerc înscris și cerc circumscris unui triunghi», tratate prematur și incomplet în vechea Programă. Îndeosebi capitolul **Cercul**, cu o tratare exhaustivă, va fi și un important câmp de aplicații pentru asemănări și relații metrice, dar și pentru capitolele ulterioare de elemente trigonometrice, arii, poligoane regulate, care au fost transferate la începutul clasei a VIII-a. Astfel, materia clasei a VII-a se structurează pe doar trei mari capitole: **Asemănare**, **Relații metrice** și **Cercul**. Mult mai rarefiate, aceste capitole permit exersarea și aprofundarea aplicării elementelor de **Logică și raționament**, înțelese ca suport informațional și de formare a unor strategii de gândire.

CONȚINUTURI

1. Asemănarea triunghiurilor

Rapoarte și proporții formate cu lungimi de segmente. Șir de rapoarte egale. Proporții derivate. Segmente proporționale.

Teorema paralelelor echidistante. Teorema lui Thales. Reciproca. Împărțirea unui segment în părți proporționale cu numere sau cu segmente date. Teorema bisectoarei. Teorema paralelelor neechidistante.

Triunghiuri asemenea. Teorema fundamentală a asemănării.

Criterii de asemănare a triunghiurilor.

2. Relații metrice în triunghiul dreptunghic

Proiecții ortogonale pe o dreaptă.

Teorema înălțimii. Teorema catetei.

Teorema lui Pitagora. Demonstrație. Reciproca.

3. Cercul

Cercul. Definiție. Elemente: centru, rază, coardă, diametru, arc de cerc. Interior, exterior. Discul. Unghi la centru. Măsurarea arcelor, arce congruente. Cercuri congruente.

Relații între coarde și arce în cerc. Enunțuri și demonstrații ale teoremelor: Într-un cerc sau în cercuri congruente la arce congruente corespund coarde congruente. Un diametru perpendicular pe o coardă...

Arce congruente cuprinse între coarde congruente. Proprietatea coardelor egal depărtate de centru. Reciproce.

Unghi înscris în cerc.

Poligon înscris în cerc. Patrulare înscrise. Patrulare inscriptibile. Teoreme (1 și 2).

Reciproce. Triunghi înscris în cerc. Cazul particular al triunghiului dreptunghic înscris în cerc. Revenire asupra teoremei: Mediana corespunzătoare ipotenuzei...

Pozițiile relative (cu explicarea termenului «relativ», care ține de relație...) ale unei drepte față de un cerc. Tangente dintr-un punct exterior la un cerc.

Triunghi circumscris unui cerc. Puterea unui punct față de un cerc. Unghiuri care au vârfurile în exteriorul sau în interiorul cercului și măsura lor.

Pozițiile relative a două cercuri. Cercuri concentrice. Coroană circulară.

Lungimea cercului și aria discului. Lungimea arcului de cerc, aria sectorului de cerc. Aria unei coroane circulare. Numărul irațional ca raport între lungimea și diametrul unui cerc.

CLASA a VIII-a

ARGUMENT

În perspectiva dispariției examenului de capacitate din clasa a VIII a, studiul G. din această clasă își pierde caracterul preponderent evaluativ, de performanță, și întărește latura informativ-formativă. Elementele de trigonometrie, ariile și poligoanele regulate, deci partea pregnant calculatorie a G. elementare, prefigurează și pregătește aplicațiile numerice din poliedrele regulate. Apare o contrapondere a caracterului marcat-teoretic al primei părți a G. în spațiu, al cărui studiu se oprește, din considerente de relaxare a materiei, dar și din rațiuni metodice ce vor fi explicate la argumentarea Programei de clasa a IX-a. Poliedrele au fost prezentate, chiar dacă doar intuitiv, încă de la începutul studiului G. în spațiu, ca un câmp ideal de aplicare și exemplificare a părții teoretice din context. Am eliminat studiul corpurilor rotunde din materia clasei a VIII-a considerând că ele au mai puține implicații în expunerea teoretică a primelor capitole,

dar și pentru că, după impresia noastră, studiul lor implică în mod esențial cunoștințe cu conținut mai profund, cum ar fi conceptele de arie și volum, dar și operații ce presupun o intuiție mai specială a Spațiului, precum rotația.

CONȚINUTURI

1. Elemente de trigonometrie . Arii

Rapoarte constante în triunghiul dreptunghic: sin, cos, tg, ctg. Tabele trigonometrice și folosirea lor. Alcătuirea tabelului pentru unghiurile de 30, 45, 60 .

Rezolvarea triunghiului dreptunghic.

Ariile poligoanelor studiate.

2. Poligoane regulate

Definiție. Inscriptibilitate. Apotemă . Calculul laturii, apotemei, ariei și perimetrului în triunghi echilateral, pătrat și hexagon regulat.

3. Relații între puncte, drepte și plane . Paralelism

Poliedre: paralelipiped dreptunghic, cub, prisma dreaptă, piramidă, trunchi de piramidă.

Descriere intuitivă, reprezentare în plan.

Puncte, drepte, plane. Convenții de desen, notați .

Determinarea dreptei. Determinarea planului . Poziții relative a două drepte în spațiu .

Relația de paralelism în spațiu. Transitivitate. Axioma paralelelor . Unghiuri cu laturile respectiv paralele.

Poziții relative a unei drepte față de un plan. Metoda reducerii la absurd. Teorema de paralelism a unei drepte cu un plan și demonstrarea ei folosind M.R.A .

Poziții relative a două plane. Plane paralele. Teorema de paralelism a două drepte paralele. Transitivitate.

Alte teoreme de paralelism, enunțuri și, facultativ, câteva demonstrații folosind M.R.A.

Teorema lui Thales în spațiu .

4. Perpendicularitate

Unghiul a două drepte în spațiu. Drepte perpendiculare.

Dreaptă perpendiculară pe un plan. Definiție. Teoreme.

Plane perpendiculare. Definiție. Teoreme.

Perpendicularitate și paralelism.

Distanța de la un punct la o dreaptă. Înălțimea unei piramide.

Distanța dintre două plane paralele. Înălțimea unei prisme și a trunchiului de piramidă.

Proiecții ortogonale pe un plan ale punctelor, dreptelor și segmentelor.

Unghiul unei drepte cu un plan. Lungimea proiecției unui segment.

5. Poliedre. Poliedre regulate

Paralelipipedul dreptunghic și cubul. Calculul unei diagonale, a unghiului unei diagonale cu o față laterală sau cu o bază, secțiuni. Prisma dreaptă. Prisma regulată. calcule de distanțe și unghiuri.

Piramida regulată. Apotemă. Calcule de distanțe, unghiuri și relații între muchii, înălțime și apoteme.

Secțiuni diagonale. Secțiuni printr-un plan paralel cu baza. Raport de asemănare. Trunchiul de piramidă.

6. Teorema celor trei perpendiculare

Teorema celor trei perpendiculare. Demonstrație. Reciproce (enunț).

Unghi diedru. Măsura unui unghi diedru.

Unghiul a două plane.

Proiecția unui poligon pe un plan. Aria unei proiecții.

Aplicații diverse în poliedrele studiate.

CLASA a IX-a

ARGUMENT

Calculul ariilor laterale, totale și volumelor corpurilor geometrice se va face atât pentru cele regulate, cât și pentru cele neregulate. Altfel, studiul triunghiurilor și patrulaterelor neregulate, figuri geometrice ce apar preponderent în clasele anterioare, nu și-ar mai găsi rostul și finalitatea.

În ceea ce privește Trigonometria, locul ei este **compact** în clasa a IX-a , și nu ca până acum, expediată în marginea diverselor capitole de G. dar și de Algebră! Profesorii de liceu știu foarte bine că la studiul Analizei matematice, de pildă, marea majoritate a elevilor întâmpină mari dificultăți mai ales din lipsa unor

*Propunere
de Programă
pentru
predarea
geometriei
în gimnaziu -
cu elemente
de logică*

cunoștințe temeinice de trigonometrie . În primul rând e vina Programelor din ultimii douăzeci de ani «de la Birkhoff încoace», care fie că au complicat excesiv (Exemplu : Introducerea unei «Funcții de acoperire universală a cercului unitate».) sau au expediat într-un soi de semi-facultativ studiul Trigonometriei. Elevul trebuie «plimbat» cu competență și răbdare (Și cu ore suficiente prevăzute în Programă !) pe Cercul trigonometric, separat pentru sin, cos, tg și ctg. Demers care asigură nu numai înțelegerea teoretică a sensului ciclic, periodic, al mărimilor din Trigonometrie, dar elimină învățarea pe de rost, ineficientă, a valorilor importante ale funcțiilor trigonometrice. Cheia studiului Trigonometriei se află aici și, în ceea ce ne privește, în actuala propunere de Programă am procedat în consecință.

CONȚINUTURI

1. Arie și volum

Noțiunea de arie și noțiunea de volum . Exemplificare în cazul corpurilor geometrice .

2. Poliedre

Aria laterală, aria totală și volumul unei prisme . Prisme drepte, prisme regulate . Desfășurare . Aria laterală și aria totală în cazul prismelor regulate .

Paralelipipedul . Paralelipipedul dreptunghic și cubul . Desfășurare . Arie și volume .

Aria laterală, aria totală și volumul piramidei . Piramida regulată . Desfășurare . Aria laterală și aria totală în cazul piramidei regulate . Tetraedrul . Tetraedrul regulat .

Trunchiul de piramidă ca rezultat al secționării unei piramide printr-un plan paralel cu baza . Aria laterală, arie totală, volum . Trunchiul de piramidă regulată . Desfășurare . Aria laterală și arie totală .

3. Corpuri rotunde

Prezentare generală. Corpurile rotunde: corpuri de rotație.

Cilindrul circular. Cilindrul circular drept. Descriere, desfășurare, secțiuni. Aria laterală, arie totală și volum.

Conul circular. Conul circular drept. Descriere, desfășurare, secțiuni. Aria laterală, arie totală și volum.

Trunchiul de con circular ca rezultat al secționării unui con printr-un plan paralel cu baza. Trunchiul de con circular drept. Descriere, desfășurare, secțiuni. Aria laterală, arie totală și volum.

Sfera. Descriere. Corp sferic. Aria și volum.

Zonă și calotă sferică. Arie.

TRIGONOMETRIE

1. Funcții și formule trigonometrice

Rapoarte constante în triunghiul dreptunghic: sin, cos, tg și ctg. Măsura în grade și radiani pentru unghiuri și arce. Unghiuri și arce orientate. Cerc trigonometric.

Funcțiile trigonometrice sin, cos, tg și ctg. Definiții, paritate, perioadă. Perioadă principală. Semn. Intervale de monotonie, surjectivitate, injectivitate, bijectivitate. Reducerea la primul cadran. Trasarea graficelor funcțiilor trigonometrice. Formule trigonometrice fundamentale.

Formulele $\sin(a+b)$, $\cos(a+b)$, $\tan(a+b)$, $\cot(a+b)$ și formulele derivate din acestea.

Funcții trigonometrice ale unghiului dublu și ale unghiului pe jumătate. Transformarea sumelor în produs. Identități trigonometrice.

2. Ecuații trigonometrice

Inversarea funcțiilor trigonometrice; funcțiile arcsin, arccos, arctg, arcctg. Grafice, valori, proprietăți.

Ecuații trigonometrice fundamentale. Ecuații trigonometrice care se rezolvă cu ajutorul unor ecuații din algebră. Ecuații trigonometrice omogene în $\sin x$ și $\cos x$. Ecuații de forma $a \cos t + b \sin t + c = 0$.

Dezvoltarea stimei de sine la școlarul mic

Tudorașcu Cristina
Școala Gimnazială „I.G. Duca”
Petroșani

În vreme ce emoțiile noastre au fost ghidate inteligent în lunga perioadă a evoluției, noile realități ale civilizației prezente au apărut cu o asemenea repeziciune, încât evoluția nu mai ține pasul cu ceea ce se întâmplă în jur. De bine, de rău, evaluarea fiecărei întâlniri personale și reacțiile noastre în raport cu aceasta sunt modelate nu doar de judecăți raționale sau de propria noastră istorie a vieții, ci de trecutul nostru îndepărtat ancestral. Aceasta ne face uneori să avem porniri tragice.

În esență, toate emoțiile sunt impulsuri ce te determină să acționezi, planuri imediate de abordare a vieții, planuri pe care le avem înăscute.

Emoțiile contează într-un raționament. În acest balet al sentimentelor și al gândurilor, capacitatea emoțională ne călăuzește hotărârile de moment, lucrând în colaborare cu mintea rațională, ajutând – sau dimpotrivă – gândirea. Tot așa, creierul gândirii joacă un rol de conducător la nivelul emoțiilor – în afară de acele momente în care emoțiile scapă de sub control și creierul emoțional o ia razna.

Stima de sine se referă la modul în care ne evaluăm pe noi înșine, cât de „buni” ne considerăm comparativ cu propriile noastre expectanțe sau cu alți indivizi semnificativi pentru noi. (F. Lelord, C. Andre, 1999)

În realitate stima de sine se sprijină pe trei **componente**: dragostea de sine, imaginea despre sine și încrederea în sine.

a) Dragostea de sine e considerată ca fiind elementul cel mai important. A se stima implică a se evalua, dar a se iubi nu presupune nici o condiție: se iubește în ciuda defectelor, limitelor. Dragostea de sine nu depinde de performanțe, ci de dragostea pe care familia noastră ne-a oferit-o când eram copii și de „hrana afectivă” care ne-a fost dăruită. Carențele stimei de sine care își au rădăcinile la acest nivel sunt cel mai greu de depășit; le regăsim în ceea ce psihiatrii numesc „tulburări de personalitate”.

b) Imaginea de sine, această evaluare, motivată sau nu, care ne-o facem despre calitățile și defectele proprii, e al doilea stâlp al stimei de sine. Imaginea pe care o avem despre noi înșine o datorăm mediului nostru familial și experiențelor prin care trecem. Ea se referă la totalitatea percepțiilor privind abilitățile, atitudinile și comportamentele personale. Altfel spus imaginea de sine presupune conștientizarea a „*cine sunt eu*” și a „*ceea ce pot să fac eu*”. O persoană cu imagine despre sine negativă dovedește lipsă de curaj în alegerile existențiale și dependență de părerea celorlalți. Imaginea de sine este modul în care te simți și gândești, despre calitățile și defectele tale. Abilitatea noastră de a ne evalua corect și realist, de a ne cunoaște realist potențialul și limitele personale definește imaginea de sine.

Acceptarea de către o persoană a propriei puteri și a zonelor în care se pot aduce îmbunătățiri este bazată pe credințele și presupunerile legate de aptitudini, limitări, înfățișare, resurse emoționale, locul fiecăruia în lume, percepția potențialului și sentimentul importanței fiecăruia.

Imaginea de sine se dezvoltă pe parcursul vieții din experiențele pe care le are individul cu celelalte persoane și din acțiunile pe care le realizează și la care participă. Experiențele din timpul copilăriei, însă, au un rol esențial în dezvoltarea imaginii de sine. Astfel, succesele și eșecurile din copilărie, precum și modalitățile de reacție a copilului la acestea, definesc imaginea pe care o are copilul despre el. Atitudinile părinților, ale profesorilor, colegilor, fraților (surorilor), prietenilor, rudelor, contribuie la crearea imaginii de sine a copilului, individului.

c) Încrederea în sine e a treia componentă a stimei de sine cu care aceasta se confundă adesea. Contrar dragostei de sine și mai ales, imaginii despre sine, încrederea în sine nu e foarte greu de identificat, e suficient să se observe cum se comportă persoana în situații noi și neprevăzute. Încrederea în sine presupune încrederea în propriile capacități de a acționa în manieră adecvată în situații importante. (F. Lelord, C. Andre, 1999)

Cele trei componente ale stimei de sine se întrețin în legături de interdependență: dragostea de sine (a te respecta indiferent ce ți se întâmplă) determină o imagine pozitivă despre sine (a crede în capacitățile proprii), care la rândul său influențează favorabil încrederea în sine (a acționa fără teama excesivă de eșec).

Stima de sine pozitivă este sentimentul de autoapreciere și încredere în forțele proprii. Indivizii cu stimă de sine scăzută se simt nevaloroși și au frecvente trăiri emoționale negative, de cele mai multe ori cauzate de experiențe negative. Sarcina învățătorilor este de a identifica aceste caracteristici ale stimei de sine scăzute și de a-i dezvolta individului abilitatea de a-și modifica atitudinile negative față de sine. Un eșec nu trebuie perceput ca un simptom al nonvalorii, ci ca o

**Dezvoltarea
stimei de
sine la
școlarul mic**

situație ce trebuie rezolvată.

Învățământul modern, centrat pe elev, are ca filozofie teoria psihologiei umaniste, iar principiile sale aplicative sunt:

- fiecare elev este unic și are o individualitate proprie;
- fiecare elev dorește să se simtă respectat;
- nu pretinde atitudini și comportamente similare din partea tuturor elevilor;
- respectă diferențele individuale;
- încurajează diversitatea;
- exprimă deschis încrederea în capacitatea de schimbare pozitivă;
- nu face economie în aprecieri pozitive ale comportamentelor elevilor;
- subliniază rolul stimei de sine ca premisă în dezvoltarea personală.

Tratarea diferențiată a elevilor este o modalitate de îmbunătățire a stimei de sine prin:

- crearea a cât mai multe oportunități de succes, situații în care copilul să-și identifice punctele tari;
- crearea unor situații în care elevul să-și exprime în grup calitățile sau punctele tari;
- crearea de situații în care elevul să aibă oportunitatea de a oferi ajutor altor persoane;
- exprimarea unor expectanțe rezonabile în raport cu particularitățile psihice ale elevului;
- întărirea fiecărui comportament pozitiv și a eforturilor;
- oferirea de posibilități și opțiuni elevilor de câte ori este posibil.

Elevii cu o stimă de sine **pozitivă**...

- își asumă responsabilități;
- se comportă independent;
- sunt mândri de realizările lor;
- realizează fără probleme sarcini noi;
- își exprimă atât emoțiile pozitive cât și pe cele negative;
- oferă ajutor și sprijin celorlalți.

Elevii cu o stimă de sine **scăzută**...

- sunt nemulțumiți de felul lor de a fi;
- evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi;
- se simt neîubiți și nevaloroși;
- îi blamează pe ceilalți pentru nerealizările lor;
- pretind că sunt indiferenți emoțional;
- nu pot tolera un nivel mediu de frustrare;
- sunt ușor influențabili;
- nu își asumă responsabilități;
- par rebeli, nepăsători (A. Băban, 2001, p. 73)

Stima de sine nu trebuie confundată cu *sentimentul de autosuficiență*, care ia cu totul alte forme și se conturează ca un aspect negativ al personalității. Supraaprecierea îl face pe elev irascibil, înfumurat, mulțumit de sine, tentat să considere totdeauna observațiile critice nefondate.

Educarea și corectarea capacității de autoapreciere a elevilor, constituie fundamentul psihopedagogic al succesului elevilor la învățătură.

Prin tratarea diferențiată, învățătorul poate să creeze pentru fiecare elev premisele necesare ocupării unei poziții în grupul clasei care să-i atragă stima și prețuirea celorlalți și implicit să-i dezvolte stima de sine.

Bibliografie:

Băban, A., (2001), *Consiliere educațională*, Editura Psinet, Cluj-Napoca

Bălan, A., Iorga, N., Vulpesu, A., (2004), *Ghidul Educatorului*, Centrul de resurse juridice, București

Lelord, F. & Cristophe A., (1999), *Stima de sine. Cum să te iubești pentru a trăi mai bine cu ceilalți*, Editura Trei, București

Dezvoltarea inteligențelor multiple la tineri

Vanko Jana
Colegiul Tehnic „Dimitrie Leonida”
Petroșani

*„Ceea ce ești, este, totodată, premiu
și pedeapsă pentru cum ești.”*
Advaitananda

Toate definițiile inteligenței sunt modelate de timp, loc și cultura în care evoluează. Deși aceste definiții pot diferi între diverse societăți, dinamica din spatele lor este influențată de aceleași forțe:

- (1) domeniile de cunoaștere necesare pentru supraviețuirea culturii, cum ar fi agricultura, alfabetizarea sau artele.
- (2) valorile incluse în cultură, cum ar fi respectul pentru vârstnici, tradițiile culturale sau soluțiile pragmatice.
- (3) sistemul de educație care instruește și cultivă diversele competențe ale oamenilor.

INTELIGENȚA UMANĂ ÎN PERSPECTIVA SOCIETĂȚII

Prin definiție, o societate tradițională este una în care majoritatea populației este angajată în asigurarea unui necesar adecvat de hrană. Obținerea hranei în aceste societăți este de obicei o activitate cu consum imens de manoperă. Majoritatea oamenilor trebuie să lucreze în domenii ca pescuitul, agricultura, vânătoarea sau păstoritul. Hrana nu este singura sursă de trai. Deși nu există școli formale, există fără îndoială un fel de curriculum. Domeniile de cunoaștere au evoluat în jurul religiei, miturilor, muzicii, dansului și formelor vizuale de artă. Copiii trebuie, de asemenea, să socializeze în sistemul de valori al societății cu religia, etica și ordinea socială-ultima fiind determinată de obicei de vârstă și sex.

Cum sunt dobândite elementele acestui crucial curriculum? Copiii învață valorile și aptitudinile culturii lor observând ce fac adulții și apoi prin imitarea lor. Mediul copiilor este bogat în oportunități din viața reală pentru a-și folosi aptitudinile pe care le-au deprins, și astfel aceste aptitudini devin exercițiu regulat. Exersarea acestor aptitudini ia de obicei forma muncii pe care se bazează comunitatea. Orice tip de instrucție propriu-zisă pe care copiii o primesc de la adulți este în general informală. Atât instrucția cât și evaluarea au loc în contextul efectuării muncii în domeniile societății, și iau forma încurajării, sfatului, criticii sau a tehnicilor de ajutorare.

În unele societăți tradiționale, evoluția ocupațiilor calificate și a meșteșugurilor prețuite va necesita o formă de învățare mai structurată. Aceste meșteșuguri sunt transmise tinerilor în principal printr-un sistem de ucenicie. Și în acest caz, cea mai mare parte din instrucție și evaluare este informală. Un copil îndeplinește sarcini minore legate de munca maestrului și privește ce face maestrul. Treptat, prin exercițiu, ucenicul devine calificat, prin pași diferiți, bine definiți care cuprind executarea produsului finit.

În societățile tradiționale mai complexe, organizațiile politice și religioase evoluează și permit dezvoltarea traseelor profesionale.

Progresele societăților industriale în știință și tehnologie eliberează și forțează părți largi ale populației să se angajeze într-o muncă fără legătură cu producția de hrană. Aceste societăți dezvoltă o gamă largă de ocupații care sunt generate de cunoștințele tehnologice și care promovează utilizarea lor. Deși copiii continuă să învețe de la vârstnicii din familia lor, rareori părinții din societățile industriale asigură instrucția pentru ocupațiile viitoare ale copiilor lor. Tânărul în societatea industrială primește instruire și asimilează domenii de cunoaștere în principal prin școlarizare. Guvernele consolidează această schimbare privind responsabilitatea părintească prin legalizarea școlarizării, deoarece instruirea generală este privită ca un bun social. În școli, aptitudinile și cunoștințele sunt evaluate recurgând la alte persoane, iar evaluarea este mai mult formală și mai puțin frecventă. Ceea ce tinerii studiază în școli este respectat în comunitatea mai largă, chiar dacă activitatea lor este diferită de rutina zilnică de comerț și agricultură a comunității; obiectivele decontextualizate ale școlarizării în societățile industriale pot sau nu să aibă o legătură semnificativă cu valorile adoptate de comunitatea înconjurătoare.

UN NOU CONCEPT ASUPRA INTELIGENȚEI

Trebuie să interpretăm inteligența în principal ca manifestarea interacțiunii dintre două componente:

- (1) indivizii care sunt capabili să-și folosească gama de competențe în diverse domenii de cunoaștere
- (2) societățile care promovează dezvoltarea individuală prin oportunitățile pe care le furnizează, instituțiile pe care le sprijină și sistemele de valori pe care le promovează.

Competențele individuale reprezintă doar un aspect al inteligenței; inteligența necesită și structuri și instituții sociale care să permită dezvoltarea acestor competențe. Astfel, inteligența devine un concept flexibil, dependent de

**Dezvoltarea
inteligențelor
multiple la
tineri**

cultură. Atât individul cât și factorul social pot juca un rol dominant, dar ambii trebuie să participe pentru a se dezvolta inteligența.

Timp de aproape un secol, societățile industrializate occidentale și școlile din cadrul lor și-au putut permite să mobilizeze competențele doar pentru o minoritate din populațiile lor. Odată cu apariția economiilor postindustriale, nu mai este posibil să se permită să-și dezvolte competențele doar acele care sunt pricepuți la învățarea decontextualizată. Avem nevoie să lărgim noțiunea a ceea ce poate fi considerată inteligență în termenii atât ai individului, cât și ai componentelor culturale. Sunt necesare noi forme de școlarizare și evaluare pentru a promova competențele majorității.

SOCIETATEA CONTEMPORANĂ POSTINDUSTRIALĂ: DOUĂ EXEMPLE

În Japonia, dezvoltarea inteligenței este promovată prin valori general împărtășite, care sunt la rândul lor susținute de instituții ale societății. Printre aceste valori se numără rezultatele școlare și studiul conștiințios. Părinții cer școli de calitate înaltă și au pretenții mari de la copiii lor, care, cred ei, pot îndeplini aceste așteptări mai degrabă prin muncă grea și angajament decât prin capacități înnăscute. De aceea, mamele își educă activ copiii, iar profesorii sunt foarte respectați.

Grija pentru dezvoltarea potențialului copiilor este consolidată în parte de structura sistemului educațional japonez și de legăturile sale cu securitatea locului de muncă și succesul profesional.

În sfera muncii, angajații se identifică puternic cu firmele lor, în parte deoarece ei încă așteaptă să aibă o carieră pe viață în aceste firme, nu se simt într-o competiție specială cu colegii lor de muncă.

Angajamentele dintre indivizi și societate sunt evidente la multe niveluri: între individ și familie, familie și școală, școală și muncă, angajat și angajator. Valorile sociale susțin școlarizarea și pun accentul pe efort și motivație mai degrabă decât pe abilitatea înnăscută. Competențele individuale sunt cultivate de instituții care încurajează dezvoltarea lor într-un context ce oferă sprijin adecvat.

Statele Unite furnizează un contraexemplu folositor în contrast cu Japonia. Elevii de școală americani au punctaje mai mici la testele standardizate față de majoritatea celorlalte națiuni occidentale. Studiile naționale arată că proporții mari din tinerii americani nu stăpânesc materiile școlare fundamentale. Liantul societății tradiționale-respectul pentru vârstnici și încrederea în ei-s-a dezintegrat în America cu mult înainte de extinderea industrializării, respectul îndoielnic pentru cunoștințele din școală persistă.

Dependența excesivă de instrumentele psihometrice tinde nu numai să-i despartă pe indivizi de profesori, dar și să înstrăineze oamenii de domeniile de cunoaștere apreciate de societate. Ce îi lipsește testării mentale sunt oportunitățile pentru punerea în practică a unor sarcini relevante pentru acel domeniu și utilizarea lor în contexte care au sens. Deși testele de inteligență privesc doar spre individ, inteligența trebuie să ia în considerație atât indivizii cât și societățile.

Testele de inteligență sunt limitate nu numai cu privire la competențele pe care le examinează ci și la modul în care le examinează.

INTERACȚIUNI ÎNTRE INTELIGENȚELE MULTIPLE

Aproape fiecare persoană are un profil zimțat, adică, există vârfuri și văi, forțe și slăbiciuni relative. Asemenea profil zimțat sau dezechilibru poate rezulta din zestrea genetică sau dezvoltarea unor preferințe ca rezultat al diferitelor experiențe sau accesului diferențiat la diverse tipuri de informații. Diferențele de clasă socială sau poziția marginală a locului de baștină față de centrele culturale pot influența dezvoltarea inteligenței muzicale. Accesul la parcuri, terenuri de joacă și timpul liber pentru jocuri pot influența dezvoltarea inteligenței corporal-kinestezice.

Au fost identificate 2 tipuri contrastante de profiluri-*laser și reflector*. Profilurile laser includ una sau două inteligențe care sunt deosebit de puternice, acestea domină percepțiile și opțiunile profesionale ale persoanei. Un potențial matematic extrem de puternic poate îngusta stimulii la care este sensibilă o persoană, astfel încât ea nu mai caută alți stimuli. Profilurile reflector echilibrează mai multe inteligențe, caracterizată de o capacitate și o predispoziție de a culege în mod obișnuit diverse forme de informații. Majoritatea oamenilor au profiluri tip reflector, și majoritatea locurilor de muncă se potrivesc acestora.

Blocajele pot apărea atunci când o inteligență limitează capacitatea altor inteligențe de a funcționa, inteligențe mai slabe inhibă exprimarea deplină a unor inteligențe mai puternice.

Un blocaj poate rezulta din instrumentele culturale folosite pentru dezvoltarea și evaluarea abilităților. Un blocaj comun în școli, și, probabil, la locurile de muncă, emană din zona lingvistică. Majoritatea testelor sunt scrise, instrumente bazate pe limbaj, indiferent de competența sau aptitudinea pe care o va măsura. Angajații cu o inteligență lingvistică mai slabă pot fi dezavantajați în pofida potențialului lor real în domeniul testat, iar cei ale căror abilități lingvistice și logice le permit să demonteze

asemenea teste, pot avea performanțe bune.

Ideea principală în aceste interacțiuni este că potențialul unei persoane nu este în mod obligatoriu egal cu suma inteligențelor sale. Înțelepciunea convențională presupune că a avea mai mult din toate inteligențele este mai bine. Nu cantitatea de inteligență în sine este cea care contează, ci modul în care diferitele niveluri de inteligențe diferite se influențează între ele în cadrul unei situații sau sarcini diferite.

Bibliografie:

Ujlaky Gy. Tibor (2015), *Regresia Pranayami. Tehnica tibetană a iertării*, Imprimeria de Vest-Oradea
Gardner Howard (2006), *Intelligențe multiple*, Editura Sigma



5 *octombrie*
2018

**ZIUA
MONDIALĂ
A EDUCAȚIEI**

1 octombrie - 5 octombrie 2018

Săptămâna educației



Deva - 330065,
str. Gheorghe Barițiu nr. 2
tel./fax: 0254 211 642, 0254 232 350
e-mail: sip@siphd.ro
<https://www.siphd.ro>