Casa Corpului Didactic Neamt
Anul XVII Nr. 1
2018

ŞCOALA MODERNĂ

Calitate

Competitivitate

Distincţie

Casa Corpului Didactic Neamţ

Publicaţie pentru dezvoltare profesională şi managerială în educaţie

CUPRINS

Domeniul	Articolul	Pag.
Management educațional	Evaluarea și analiza performanțelor	1
	Managementul calității	4
	Managementul și asigurarea calității – Premiza performanței în educație	6
	Manager sau lider ?	11
	Comunicarea managerială	14
Parteneriate și proiecte	Proiect educațional. Managementul relațiilor interpersonale - „În față, între, împreună cu elevii''	17
	Proiectele de absolvire – Sursă de interdisciplinaritate, comunicare și fixare a cunoștințelor practice	20
Studii de specialitate	Particularități ale predării-învățării elementelor de teoria literaturii în școală (I)	22
	Zimbrul – Simbol al Neamțului	26
Considerații metodice	Violența școlară – O realitate	28
	Orientarea școlară și profesională a elevilor	30
	Importanța și necesitatea parteneriatului școală - familie	33
	Despre toleranță	36
	Cultivarea interesului copiilor pentru lectură în cadrul familiei	38
	Învățarea limbilor străine în școală prin mijloace informale	40
	Étrangers à nous-mêmes (Străini cu noi înșine)	41
	Învățarea eficientă și performantă bazată pe proiectul interdisciplinar. Modalitate de prevenire a abandonului școlar timpuriu	44
	Formarea limbajului matematic la copilul preșcolar	47
	Importanța educației ecologice în învățământul preșcolar	51
	Comunicarea adult - copil	54

EVALUAREA ȘI ANALIZA PERFORMANȚELOR

Director Florentina MOISE
Casa Corpului Didactic Neamț

Aprecierea personalului sau evaluarea performanţelor profesionale este o activitate care în zilele noastre cunoaşte o arie de răspândire foarte largă. De fapt, cerinţa de a evalua personalul unei organizaţii este impusă de ritmul accelerat de dezvoltare ştinţifico-tehnică, de implementarea noilor tehnologii, etc.

Pentru multe organizaţii sau pentru mulţi manageri, termenul „managementul performanţei" este sinonim cu evaluarea performanţei. Totuşi sistemul managementului performanţei este un concept mult mai larg care are în vedere o serie se procese, atitudini şi comportamente independente sau o strategie corectă privind îmbunătăţirea performanţei.

Evaluarea performanţei ,,reprezintă procesul prin care se urmăreşte gradul de îndeplinire a obiectivelor şi sarcinilor, gradul de respectare a standardelor de lucru."[1] Reprezintă acele ţinte stabilite la începutul anului prin agreere la diferite niveluri ierarhice.

Măsurarea performanţei este un sub-proces al managementului performanţei care pune accent pe identificarea, urmărirea şi comunicarea rezultatelor, prin utilizarea indicatorilor de performanţă.

Abordarea evaluării performanţei ca parte componentă a sistemului managementului performanţei presupune luarea în considerare a următoarelor **probleme** potenţiale (Manolescu, 1998)**:**

- **,,necesitatea creării culturii evaluării performanţei** pentru a se preveni riscul încurajării performanţelor individuale în detrimentul performanţelor organizaţionale;
- **implicarea managerilor** de nivel superior în procesul de evaluare pentru a se satisface atît necesităţile individuale, cat şi cele organizaţionale;
- **influenţa managementului performanţei asupra rolului evaluării** prin funcţionarea corespunzătoare a feed-back-ului, ceea ce înseamnă că în cadrul managementului performanţei scopurile strategice ale organizaţiei şi implicaţiile acestora la nivelul ce pot fi influenţate. În acest sens, este mult mai important să se înţeleagă obiectivele reale decât să se accepte cele impuse."[2]

P. Lemaitre, citat de A. Manolescu consideră că ,,evaluarea reprezintă operaţiunea de elaborare periodică a bilanţului muncii depuse de colaboratori în scopul

[1]. Manolescu, A., *Managementulresurselorumane*, EdituraEconomică, Bucureşti, 2007, p. 189.

[2]. Ibidem

discutării cu aceştia a progreselor înregistrate şi a măsurilor necesare a fi luate în viitor."[3]

Un rol benefic poate avea evaluarea performanţelor, atât pentru organizaţie, cât şi pentru indivizi dar cu condiția ca ea să fie efectuată în mod corect. Robert Bosqet defineşte ,,procesul de evaluare a performanţelor ca fiind ,,un ansamblu de proceduri standardizate vizând obţinerea informaţiilor, într-un sistem de ierarhie managerială, privind comportamentul profesional al personalului firmei".[4]

Evaluarea angajaţilor este influenţată de o serie întreagă de factori interni şi chiar externi organizaţiei. Printre **factorii cei mai importanţi** se numără:[5]

a. Cultura organizaţiei

Evaluarea unui salariat excelent într-o organizaţie inovativă, cu un managementperformant, nu poate fi acceptabilă pentru o organizaţie tradiţionalistă, unde performanţele angajaţilor sunt raportate la poziţia ierarhică.

b. Mărimea organizaţiei

Întreprinderile mari, cu servicii de resurse umane puternice şi-au dezvoltat sisteme de evaluare sofisticate. Organizaţiile mici, practică metode subiective şi globale de evaluare a performanţelor.

c. Domeniul de activitate

În funcţie de sectorul şi profilul activităţii, fiecare firmă şi-a creat un sistem propriu de evaluare.

d. Strategia organizaţiei

Strategia de resurse umane este parte integrată din strategia de afaceri a organizaţiei. Criteriile alese pentru evaluarea performanţelor vor transmite angajaţilor un mesaj despre ceea ce este mai important pentru organizaţie.

e. Alte practici ale managementului resurselor umane

Sistemul de evaluare a performanţelor furnizează date altor sisteme de management al resurselor umane şi este în strânsă corelare cu acestea. Determinarea necesităţilor de formare şi perfecţionare, administrarea carierelor şi a potenţialului de înlocuire, administrarea remunerării, achiziţia resurselor umane pot fi obiective ale evaluării. "[6]

Putem afirma, din studiul literaturii de specialitate că obiectivele evaluării performanţelor pentru resursele umane pot fi grupate în patru **categorii** :[7]

1) Obiective organizaţionale

- ,,Concordanţa performanţelor şi contribuţiilor individuale cu misiunea şi obiectivele organizaţionale;
- Descrierea posturilor şi ajustarea conţinutului lor;
- Ameliorarea eficacităţii organizaţionale;
- Realizarea unei concordanţe între oamenii şi funcţiile existente în structura organizatorică.

2) Obiective psihologice

- Posibilitatea individului de a situa contribuţia sa în raport cu normele şi de a atrage atenţia superiorilor;
- Şansa dialogului;
- Cunoaşterea de către fiecare individ a contribuţiei sale la realizarea obiectivelor organizaţiei;

---

[3]. Manolescu, A., *Managementulresurselorumane*, EdituraEconomică, Bucureşti, 2007, p.190.

[4]. *Mathis,* R. *Nica,* P.,*Rusu,* C., *Managementulresurselorumane*, Ed. Economică, Bucureşti, 1997, p.111.

[5]. Chişu, Viorica, Ana, *Manualulspecialistuluiînresurseumane*, EdituraIrecson, 2002, Bucureşti, p.78.

[6]. Ibidem, pp.186, 189

[7]. *Mathis,* R. *Nica,* P.,*Rusu,* C., *Managementulresurselorumane*, Ed. Economică, Bucureşti, 1997, p.163

- Perceperea poziţiei şi a relaţiilor în ierarhia organizaţiei."[8]

3) Obiective de dezvoltare

- Posibilitatea fiecărei salariat de a cunoaşte şansele de evoluţie în funcţie de performanţele proprii şi de obiectivele organizaţie

4) Obiective procedurale

- ,,Realizarea unui diagnostic permanent al resurselor umane;
- Gestiunea carierei (promovare, schimbare din funcţie, retrogradare, concediere);
- Identificarea nevoilor de formare şi perfecţionare;
- Ameliorarea relaţiilor interpersonale;
- Dimensionarea salariilor;
- Sesizarea deficienţelor structurale şi actualizarea grilelor de calificare" [9]

Bibliografie:

Manolescu, A., *Managementulresurselorumane*, EdituraEconomică, București, 2007, p. 189.

Mathis, R. *Nica,* P.,*Rusu,* C., *Managementulresurselorumane*, Ed. Economică, București, 1997, p.163

Chișu, Viorica, Ana, *Manualulspecialistuluiînresurseumane,* EdituraIrecson, 2002, București, p.78.

[8]. *Ibidem*

[9]. *Ibidem*, p.98

MANAGEMENTUL CALITĂȚII

Profesor - metodist Elena-Roxana IRINA
Casa Corpului Didactic Neamț

Printr-un învăţământ de calitate se înţelege un învăţământ care aduce cât mai mulţi elevi în situaţia de succes şcolar, adică elevi cu rezultate şcolare bune şi foarte bune pe parcursul anului şcolar, elevi care participă cu rezultate pozitive la concursuri, olimpiade, teste naţionale şi internaţionale etc.

O participare şcolară la toate nivelurile de învăţământ cât mai ridicată, o rată de părăsire timpurie a sistemului apropiată de zero, un procent important de absolvenţi ai diferitelor niveluri de învăţământ, forme de şcolarizare, specializări integraţi socioprofesional etc. sunt, de asemenea, caracteristici ale unui sistem de învăţământ de calitate.

Sistemul de management şi de asigurare a calităţii:

- este format din totalitatea metodelor şi instrumentelor, grupate într-un sistem coerent, utilizate pentru menţinerea şi ridicarea calităţii educaţiei oferite de către şcoală.
- are ca funcţie principală orientarea dezvoltării unităţii şcolare în direcţia creşterii calităţii educaţiei oferită membrilor comunităţii şi comunităţii în ansamblul ei.
- constă în crearea unor sisteme şi proceduri prin care calitatea este asigurată și generată la nivelul întregii instituţii şcolare. Aceste mecanisme sunt prezente:
  - în toate etapele proiectării şi planificării dezvoltării unităţii şcolare;
  - în implementarea acestor proiecte, programe, planuri şi acţiuni;
  - în funcţionarea concretă, de zi cu zi a unităţii şcolare;
  - în modalităţile de evaluare a activităţii şi a îndeplinirii scopurilor şi obiectivelor propuse.

Calitatea unui sistem de învăţământ poate fi influenţată atât de factori externi şcolii, precum:

- mediul sociofamilial şi economic de provenienţă al elevului,
- nivelul de educaţie şi ocupaţia părinţilor etc.
- cât și de factori care ţin de şcoală, respectiv:
- Cadre didactice
- infrastructură
- Tipul școlii

Intervenția școlii în cazul doi de factori este maximă, în prima este foarte scăzută deoarece

școala nu are capacitatea de a-i modifica în favoarea succesului educaţional al elevilor.

„Creşterea nivelului de pregătire al corpului profesoral, modernizarea bazei tehnico-materiale a instituţiilor de învăţământ, organizarea de programe educaţionale extracurriculare sau/şi de sprijin educaţional, reducerea numărului de elevi dintr-o clasă, implicarea familiei, a comunităţii în activităţile şcolii etc. sunt doar câteva dintre metodele prin care şcoala poate interveni în favoarea îmbunătăţirii calităţii educaţiei şi care s-au dovedit în timp a avea efecte pozitive semnificative.”1

În educaţia din România există un sistem complet de standarde de evaluare instituţională pentru învăţământul preuniversitar: standardele de acreditare şi standardele de referinţă (de calitate).

Setul de principii care au orientat întregul sistem de management şi asigurare a calităţii în învăţământul preuniversitar din România a fost enunţat şi asumat prin Declaraţia de principii a ARACIP din noiembrie 2006.

Bibliografie:

- Neagu G., Calitatea vieţii, XXII, nr. 3, București, 2011

[1] Neagu G., *Calitatea vieţii*, XXII, nr. 3, București, 2011

MANAGEMENTUL ȘI ASIGURAREA CALITĂȚII – PREMIZA PERFORMANȚEI ÎN EDUCAȚIE

Profesor - metodist CURPĂNARU Gabriela Livia
Casa Corpului Didactic Neamț

„Nicio instituție nu poate supraviețui dacă are nevoie de genii și superoameni pentru a o manageria. Trebuie să fie organizată în așa fel încat să fie capabilă să funcționeze sub un leadership compus din oameni normali, de statut mediu. ” (*Peter Drucker*)

Imaginea unei instituții se fundamentează în principal pe ***calitate***, „calitatea este cea mai importantă*”* [1] , iar astfel instituția își asigură supraviețuirea în timp.

În mediul instituțional actual noțiunea de ***calitate*** are conotații diverse, de la „ lux și merit, la excelență și valoare ” [2].

„Procesul următor este clientul ” (*M. Imai*). Calitatea este preponderent legată de legătura cu clientul: „

Satisfacerea cerințelor clientului ” [3], clientul fiind cel ce dă verdictul final cu privire la calitate.

Termenul de calitate poate avea înțelesuri diferite pentru persoane diferite, fiecare individ, fiecare domeniu având propriul său sens al acestui termen.

În sistemul de învățământ preuniversitar calitatea este reglementată de OUG nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației cu modificările și completerile ulterioare care prevede aspecte definitorii pentru tema lucrării.

În esenţă, managementul calităţii defineşte un ansamblu de activităţi având ca scop realizarea unor obiective, prin utilizarea optimă a resurselor.

Criteriul calităţii procesului de învăţământ exprimă nivelul de cunoştinţe, priceperi, deprinderi şi educaţie a elevilor raportat la cerinţele programelor şcolare şi la nivelul posibilităţilor maxime ale elevilor.

Cadrul național / contextul legislativ al asigurării calității

In context actual, construirea sistemului de asigurare a calităţii educaţiei porneşte de la o serie de principii directoare care vor fundamenta criterii, standarde, indicatori şi proceduri specifice, în concordanță cu cerințele Agenţiei Române de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Preuniversitar, (ARACIP).

Calitatea întregului proces instructiv-educativ poate fi caracterizată prin răspunsul la următoarele cerinţe:

[1] **Oakland, J.S.** (1993), *Total Quality Management. The Route to Improving Performance. Butterworth – Heinemann, Oxford*
[2] **Garvin, D.A**. (1998), *Managing Quality. The Strategic and Competitive Edge*, The Free Press, New York
[3] **Oakland, J.S.** (1993)

Spune ceea ce faci → Fă ceea ce spui → Dovedeşte ceea ce ai făcut → Descrie sistemul tău de calitate → Fă acest sistem să funcţioneze → Analizează → Optimizează → Implementează → Controlează → Corectează elementele sistemului → Certifică Sistemul

Privind instituția de învățământ / instituția școlară din perspectiva sistemică, principala ei funcţie este de a transforma " intrările " (elevii, profesorii, cunoaşterea şi valorile culturale, resursele financiare etc) în " ieşirile " dorite (rezultatele educaţiei şcolare, oameni educaţi cu noi informaţii şi cunoştinţe, noi valori, alte elemente culturale, chiar produse şi bani).

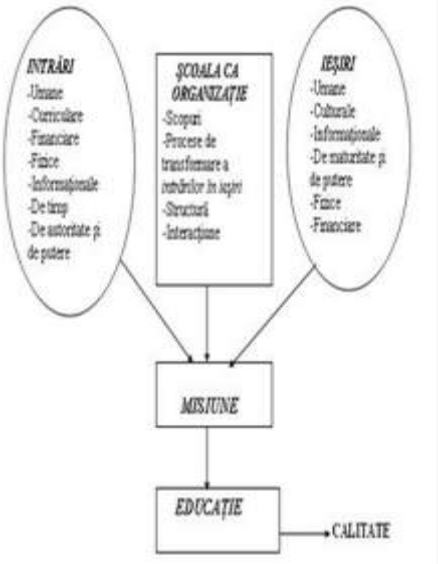

Figura nr. 1. Instituția școlară - furnizor de calitate în educaţie

Situaţia actuală privind calitatea în educație este definită de factorii contextuali şi situaţionali și de evoluţia conceptului de " calitate ".

Evoluţia conceptului de calitate: *Calitatea se referă la atingerea obiectivelor, neexistând produs fără defect → Calitatea se referă la satisfacerea nevoilor beneficiarilor fără defect → Calitatea se referă la satisfacerea nevoilor actuale şi viitoare ale beneficiarilor.*

Ambrose Bierce afirma că "Perfecţiunea, o stare imaginară a calităţii care se deosebeşte de cea existentă printr-un element cunoscut ca excelenţa, un atribut al criticului ".

Școala îşi defineşte clar valorile, în contextul unei politici adoptate la nivel naţional şi/sau regional şi/sau local. Calitatea educaţiei este astfel măsurată prin prisma nivelului de formare a acestor valori la " intrările " specifice: elevii, profesorii, cunoaşterea şi valorile culturale, resursele financiare, etc.

Rezultatul serviciului educaţional este, de fapt, educaţia înţeleasă ca valoare pentru cel care învaţă: ce anume are educabilul în plus la terminarea unui an / ciclu şcolar etc., faţă de situaţia iniţială.

Ca urmare, calitatea superioară a educaţiei înseamnă o mai mare „ valoare adăugată şi create ", plusul respectiv fiind determinat cu certitudine de activitatea şcolară şi nu de alţi factori (dezvoltarea naturală biologică sau fiziologică, alte surse de educaţie – familia, mass media – etc.).

În consecinţă, educabilii sunt clienţii / beneficiarii externi primari ai serviciilor educaţionale, părinţii acestuia sunt clienţii / beneficiarii secundari, iar piaţa muncii, angajatorii, societatea în ansamblu, reprezintă clienţii / beneficiarii terţiari. Personalul şcolii, mai ales personalul didactic reprezintă „ clienţii interni ".

Tabelul nr. 1. Actorii implicaţi în managementul calităţii în sistemul de învăţământ preuniversitar

MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE	Rol de reglementare şi de

	implementare a modalităţilor de organizare, control şi evaluare a sistemului naţional de învăţământ.
AGENȚIA ROMÂNĂ DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR (ARACIP)	Rol de evaluare externă a calităţii educaţiei.
INSPECTORATELE ȘCOLARE JUDEȚENE	Rol de control al calităţii educaţiei.
COMISIA PENTRU EVALUAREA ȘI ASIGURAREA CALITĂȚII (CEAC) ORGANIZATĂ ÎN FIECARE ȘCOALA	Rol de evaluare internă a calităţii serviciilor educaţionale oferite.
ACTORII EDUCAȚIONALI (CADRELE DIDACTICE, ELEVII, PARINȚII, CONDUCEREA ȘCOLII, ETC.)	Rol în producerea şi generarea educaţiei de calitate.

Sursa: http://www.edu.ro

Modelul „ How Good Is Our School ? “

Consultarea diverselor instrumente de autoevaluare şi standarde existente la ora actuală a condus, pentru a ilustra acest concept, la documentul elaborat de Departamentul Scoţian pentru Educaţie („ The Scottish Office Education and Industry Department “) sub numele „ Cât de bună este şcoala noastră – autoevaluare folosind indicatori de realizare “ („ How Good is Our School – Self Evaluation Using Performance Indicators “) – un ghid de autoevaluare pe bază de standard, instrument care fundamentează următoarele problematici :

- Nivelul şi calitatea rezultatelor obţinute sunt evaluate pe baza unor criterii acceptate şi în raport cu finalităţile educaţiei, stabilite la nivel naţional, dar şi al unităţii şcolare.
- Utilizarea indicatorilor de realizare pentru identificarea punctelor tari şi a punctelor slabe.
- Este facilitată identificarea unor direcţii de dezvoltare în ariile analizate.
- Priorităţile naţionale şi regionale pot fi uşor integrate în proiectul de dezvoltare a unităţii şcolare.
- Formatul este optim şi permite, nu numai judecarea nivelului performanţei instituţionale obţinute, ci şi vizualizarea nivelului dezirabil, precum şi conştientizarea distanţei şi a drumului de parcurs până la acest nivel.
- Ilustrările pentru nivelurile de realizare sunt formulate în termeni calitativi şi permit nu numai judecarea stării actuale, ci şi fixarea unor ţinte pentru dezvoltare şi pentru modul în care aceasta va fi evaluată.
- Sunt oferite exemple relative la informaţia necesară şi la sursele de informare utilizabile pentru judecarea nivelului de realizare şi pentru compararea performanţei reale cu „baremul“ şi „etalonul“ corespunzătoare.
- Sursele de informare utilizate pot fi:

interviuri individuale şi în grup, chestionare, liste de verificare, observarea sistematică şi nesistematică, rezultatele activităţilor elevilor, jurnale, documentele şcolare, înregistrări audio şi video etc.

Instrumentul de autoevaluare analizat are următoarea structură: Prezentarea instrumentului de autoevaluare şi a contextului în care a fost elaborat; Explicitarea a ceea ce se înţelege prin „autoevaluare“ şi a importanţei autoevaluării calităţii pentru dezvoltarea instituţională a unităţii şcolare; Prezentarea pe larg a modului de utilizare a instrumentului; Indicatorii de calitate grupaţi pe „arii-cheie“ şi defalcaţi pe „teme“ (domenii de interes).

Ilustrarea, pentru fiecare indicator, a unor „niveluri de realizare“ specifice, care cuprind mai ales descrieri calitative (şi nu cantitative) ale performanţei. Au fost definite întâi 4 apoi 6 niveluri de realizare (nesatisfăcător, slab, adecvat, bun, foarte bun, excelent), dar cu descriere la nivelurile-cheie (2 – slab, şi 5 – foarte bun). Descrierile de performanţă de la fiecare nivel sunt cumulative. Între nivelurile descrise se află o zonă în care ne aşteptăm să se găsească performanţa reală – caracterizată, în genere prin nivelurile 3 şi 4. Este de la sine înţeles că performanţa sub nivelul 2 („barem“) poate fi calificată drept „nesatisfăcătoare“, iar cea peste nivelul 5 – „excelentă“.

Instrumentul de autoevaluare se încheie cu prezentarea unor exemple de „bună practică“ în utilizarea instrumentului şi cu o bibliografie relevantă.

Instrumentul de autoevaluare se poate aplica atât pentru întreaga instituție şcolară, cât şi pentru un anumit domeniu, pentru una sau mai multe zone care sunt considerate drept prioritare, „sensibile“ şi / sau deficitare. Demersul de autoevaluare va răspunde la trei întrebări fundamentale:

1. Cum lucrăm?

2. Cum ştim cum lucrăm?

3. Cum vom folosi în continuare ceea ce ştim?

Este necesar ca întregul proces de autoevaluare să fie perceput ca util şi benefic de către toate grupurile de interes semnificative de la nivelul instituției şcolare. Aplicarea oricărui instrument de autoevaluare va trebui să asigure implicarea acestor grupuri pe parcursul întregului demers.

„ La tot pasul cineva emite pretenţii, creează noi orizonturi, spune că e bine sau nu ceea ce ştim sau suntem în stare să facem. Cum acţiunea didactică este premeditată şi vizează atingerea unor scopuri, este firesc ca cineva să se intereseze dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut. Şi cum pot fi obţinute rezultate mai bune ”. [4]

Sintetizând și analizând conceptul de calitate, în general și în mediul educational, desprindem următoarele:

- ✓ Calitatea se exprimă printr-un ansamblu de caracteristici;
- ✓ Calitatea există doar în relaţia cu nevoile clienţilor;
- ✓ Calitatea este o variabilă continuă şi nu discretă;
- ✓ Prin calitate se satisfac atât nevoile exprimate, cât şi cele implicite;
- ✓ „ Ce vede utilizatorul ” (In the Eyes of the Beholder);

[4] Cucoș, C., *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași, 2008, pag. 51.

- ✓ „ Bine de prima dată ” (Right the first time);
- ✓ Măsurare precisă (Precise measurement);
- ✓ Conformitatea cu cerințele (Compliance with requirements);
- ✓ Adecvare pentru utilizare (Fitness for use);
- ✓ Adecvare cu scopul (Fitness for purpose);
- ✓ Adecvarea scopului (Fitness of purpose);
- ✓ Gradul de satisfacție a clientului (Customer satisfaction);
- ✓ Abilitarea unui produs / serviciu de a satisfice o anumită nevoie (Empowering a product / service to meet a particular need).

Bibliografie

1. Asigurarea calităţii – Ghid pentru unităţile școlare – Institutul de tiinţe ale educaţiei, București, 2005
2. Cucoș, C., Teoria și metodologia evaluării, Editura Polirom, Iași, 2008, pag. 51.
3. **Garvin, D.A**. (1998), Managing Quality. The Strategic and Competitive Edge, The Free Press, New York
4. Ghid practic pentru directorii de școală și liceu ,RAABE 2007, H3.1., 2011
5. Ghidul comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității educației în unitățile de învățământ preuniversitar, ARACIP, București, 2006
6. http://europa.eu.int – website-ul Uniunii Euro pene
7. http://www.edu.ro
8. Legea educaţiei naţionale - legea nr. 1/2011
9. **Oakland, J.S.** (1993), Total Quality Management. The Route to Improving Performance. Butterworth – Heinemann, Oxford
10. Ordonanţa de urgenţă a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calităţii educaţiei, aprobată cu modificări prin Legea 87/2006

MANAGER SAU LIDER?

Prof. MIRON Cristina
Clubul Copiilor Săbăoani

Managementul instituţiilor de învăţământ, cu referire directă la palate şi cluburi ale elevilor, constituie o problemă aparte din mai multe motive. Un prim motiv ar fi că educaţia este un bun public şi un proces care ar trebui să fie permanent îndreptat către îndeplinirea funcţiilor generale şi particulare într-un stat. Un alt motiv foarte important este calitatea resursei umane. Voi încerca în cele ce urmează să mă axez pe calităţile pe care trebuie să le aibă un bun manager. Important este că societatea actuală, în continuă schimbare, resimte din ce în ce mai acut lipsa unor veritabili lideri. Stă şi în puterea noastră de a-i forma, de a-i ajuta să se manifeste, ştiind că un lider bun îi face pe alţii să aibă încredere în el iar un lider şi mai bun îi face pe ceilalţi să aibă încredere în ei înşişi.

Managerul

În general managerii pot fi caracterizaţi prin faptul că au subordonaţi, au stil autoritar, tranzacţional iar atenţia lor este concentrată pe muncă şi pe organizarea acesteia. Aceştia au un stil prioritar autoritar acordat ,prin definiţie, de către unitatea şcolară, iar subordonaţii acestora acţionează aproape tot timpul după cerinţele lor, ceea ce defineşte şi stilul tranzacţional. Astfel de situaţii nu se explică prin robotizarea subordonaţilor ci mai degrabă prin faptul că li s-au promis recompense în schimbul muncii impuse. În general, managerii sunt plătiţi pentru munca pe care o depun corect şi eficient la indicaţiile superiorilor lor, fiind constrânşi de resurse financiare şi de timp. S-a demonstrat că managerii doresc cu prioritate o viaţă în general stabilă şi echilibrată, ceea ce ii determină să lucreze în mediul organizaţional pentru evitarea conflictelor şi riscurilor, conducând o aşa zisă ‘‘echipă fericită’’. Pe fond managerii preferă stabilitatea concentrându-se pe organizarea muncii. Ca orizont putem spune că managerii urmăresc obiectivele pe termen scurt, plănuind detaliile şi luând decizii de execuţie. Ca putere deţin o autoritate formală, apelând la minte iar energia lor este controlată. Ca dinamică şi persuasiune se constată că sunt caracteristice reactivitatea şi impunerea. (Joiţa,2000) Managerul preferă şi doreşte acţiunea, respectarea regulilor şi evitarea conflictelor. Ca direcţie merge pe viziunea deja existentă iar adevărul este deja stabilit.

Liderul

În general liderii nu au subordonaţi, cel puţin atunci când practică leadership-ul. Ei vor renunţa în acest caz la controlul formal autoritar pentru că dorinţa lor este să aibă oameni care să-i urmeze, iar realizarea acestui lucru se face tot timpul voluntar şi nu impus. Caracteristicile unui veritabil lider sunt, în general un stil carismatic, focalizat pe oameni, de transformare şi explorare a riscului. Nu este suficient să le spui angajaţilor ce trebuie să facă pentru ca aceştia să execute pe măsură. Un lider carismatic, ştie cum să abordeze şi să atragă, să ghideze şi să realizeze o concordanţă între munca ce trebuie făcută şi dorinţele proprii. Echipa, va fi capabilă astfel să îl urmeze e lider indiferent de riscurile pe care acea sarcină le implică. Liderul carismatic poate prin persuasiune, să atragă mai uşor angajaţii de partea lui. În tehnica lor de convingere liderii nu folosesc promisiuni atât de extrinseci, cum de altfel folosesc managerii ci se folosesc de promisiuni intinseci, inducând oamenilor cu care lucrează starea necesară în vederea

demarării acţiunii. În acelaşi studiu, în care s-a demonstrat că managerii evită situaţiile riscante, se vorbeşte de asemenea că liderii acţionează diferit. Aceştia vor căuta riscul dar şi solutiile eficiente pentru situaţiile de risc. Ei se simt confortabil în astfel de situaţii şi după identificare, le vor transforma în favoarea lor modelându-le, încălcând reguli dar finalizând cu succes activitatea propusă. Cercetările demonstrează că un număr mare de astfel de lideri au avut probleme în viaţa privată şi anume dislexie, copilărie cu traume, pierderea cuiva drag , etc., fiind nevoiţi să le depăşească. Experinţe de acest gen au condus probabil la o asumare a riscurilor şi o acţionare în ciuda unor păreri dezaprobatoare ale celor din jur. (Bennis, 2000). Puterea sa este dată de carisma personală emanând energie prin pasiunea pe care o pune în abordarea problemelor. Un lider dovedeşte entuziasm în muncă şi străduinţă fiind un exemplu pentru cei din jur. Îşi asumă riscuri transformându-le în avantaje. Nu va evita un conflict mergând pe premiza că de aici se poate genera progres şi va încerca în permanenţă să îi valorizeze pe cei cu care lucrează stimulându-i astfel spre performanţă. Diferenţa între management şi leadership poate fi demonstrată prin studierea uneia fără cealaltă. Leadershipul fără management determină o direcţie pe care cei din jur o urmează fără a înţelege complet şi pe deplin cum anume va fi condusă spre realizare, ceea ce conduce la finalizarea acţiunii de către alte persoane din cadrul unităţii. Pe de altă parte managementul fără leadership se bazează pe controlul tuturor resurselor ce pot contribui la desfăşurarea activităţii conform planificării iniţiale, fără a modifica sau schimba direcţia de rezolvare şi de asemeni fără a încălca regulile deja stabilite. Consider că această abordare poate determina o finalitate greşită şi nedorită a activităţii derulate. Warren Bennis, în anul 1989, stabileşte o serie de diferenţe între manager şi lider astfel: 1. Managerul administrează; liderul inovează. 2. Managerul este un tipar prestabilit; liderul este un original. 3. Managerul menţine; liderul dezvoltă. 4. Managerul consideră prioritar structura şi sistemul; liderul pune accentul pe oameni. 5.Managerul îşi construieşte viziunea pe termen scurt; liderul îşi construieşte viziunea pe termen lung. 6. Managerul se bazează pe contol; liderul inspiră încredere. 7. Managerul are întrebările de forma cum? şi când?; liderul are întrebările de forma ce? şi de ce? 8. Managerul ţinteşte rezultatul final; liderul, orizontul. 9. Managerul cere; liderul are iniţiativa.10. Managerul acceptă status-quo-ul; liderul îl provoacă.11. Managerul este un bun soldat executant, clasic; liderul este propriul lui conducător de oşti.12. Managerul face bine lucrurile; liderul face lucruri bune.13. Managerul are instruire; liderul are educaţie.

Managerul cu calităţi de lider

Am analizat mai sus calităţile unui manager şi apoi ale unui lider. Voi încerca, în cele ce urmează, să îmbin cele două aspecte ale persoanei care conduce o instituţie şcolară. Pentru a fi puternic și convingător, managerul trebuie să asculte în mod eficient, fiindcă atunci ajută la sporirea respectului de sine al vorbitorului, la adoptarea deciziilor care aduc succesul, la cimentarea relației dintre vorbitor și ascultător și la evitarea erorilor care se strecoară atunci când comunicarea se desfășoară cu capcane. Orice contact între manager și cei aflați în subordinea lui rezultă în comunicarea unui sentiment sau a unei atitudini. Expresia feței, mersul, cum și unde ne așezăm, hainele pe care le purtăm, modul în care salutăm, toate acestea ajută la definirea mesajului pe care dorim să îl transmitem. Managerul poate fi competent, preocupat de buna desfășurare a activității de zi cu zi, dar dacă nu

înțelege prea mult despre comunicarea fără cuvinte, dacă nu conștientizează importanța acesteia, poate demoraliza anagajații, le poate răpi din satisfacția muncii de zi cu zi. Știu toți managerii cât de mult face o laudă, o mică laudă, sinceră și spusă atunci când trebuie? Managerul este dator să modeleze comportamentul și atitudinea angajaților, să practice "managementul expresiilor feței", după cum spune un expert american, pentru a obține ceea ce își dorește. Un zâmbet sincer, o vorbă spusă din inimă și cu o atitudine pozitivă, mici gesturi de înțelegere, vor reduce negativismul, indiferența și teama din organizație, vor facilita comunicarea verbală și nonverbală la toate palierele. Să nu uităm că politețea adevărată este arma regilor și că Ludovic al XIV-lea o saluta pe femeia de serviciu din palat cu: "Bună ziua, doamnă!" Un manager care este deja lider, știe că "e-mailul e rapid, dar mai rapidă e secretara șefului", de aceea nu subestimează puterea "radio șanțului" și nevoia de comunicare din interiorul organizației pe care o conduce. Un lider știe că dacă nu comunică cu angajații, aceștia își vor lua informațiile din altă parte, mai mult, își vor crea altele, proprii. De aceea, se va asigura că fiecare înțelege faptul că este, în cele din urmă, responsabil pentru informațiile pe care le introduce în sistem. Are nevoie de informații pentru a lucra, iar dacă rețeaua va funcționa în folosul scopului pe care el ca manager îl are, înseamnă că a păstrat calea de mijloc și a filtrat acuratețea mesajelor primite. (Ghergut, 2007)

Concluzii

Pentru a avea un învăţământ de calitate conducerea în plan profesional (cu aspectele sale specifice de lider trebuie să prezinte o serie de trăsături caracteristice şi anume: abordare participativă, mediu atractiv pentru muncă, eficienţă în organizare, dezvoltarea permanentă a personalului în interiorul unităţii şcolare şi un manager cu calităţi de lider. Din această perspectivă se poate considera un manager eficient dacă are o viziune clară, este capabil să determine personalul să îi împărtăşească viziunea şi îşi organizează timpul în așa fel încât să ducă la bun sfârşit misiunea ce decurge din această viziune.

Bibliografie

1.Bennis,W., Naus,B, 2000,Liderii: strategii pentru preluarea conducerii, Bussines Tech International Press, Bucureşti
2.Cândea,D., Cândea,R.,1998, Comunicarea managerială aplicată, Editura Expert, Bucureşti
3.Gherguţ, A., 2007, Managementul general şi strategic în educaţie, Editura Polirom, Bucureşti
4.Joiţa, E., 2000, Management educaţional, Editura Polirom, Iaşi

COMUNICAREA MANAGERIALĂ

Prof. POENARU Alexandra-Georgiana
Colegiul Național „Roman-Vodă”

Comunicarea[1] a fost definită ca un proces de transmitere și receptare a informațiilor, ideilor și opiniilor de la un individ la altul și de la un grup social la altul. În sens larg, prin comunicare înțelegem „schimbul de mesaje între două sau mai multe persoane, din cadrul unei organizații, în vederea realizării obiectivelor, sau mai simplist, un schimb de mesaje între un emițător (E) și un receptor (R)” (E. M. Dobrescu, 2010, p.11).

În știința managerială, comunicarea este cunoscută ca o activitate principală a managerului, fiind considrată componenta de bază a funcției de coordonare. În cadrul unei organizații, comunicarea constituie o metodă importantă pentru păstrarea coeziunii organizaționale, motivarea angajaților, reducerea fluctuației de personal și, implicit, atingerea obiectivelor organizaționale.

[1] Termenul „comunicare” începe a fi utilizat din secolul al XIV-lea și provine din lat. *Communis,* care înseamnă „a pune în comun”, „a fi în relație”, fiind mai apropiat, la vremea respectivă, de înțelesul „a împărtăși”. Din secolul al XVI-lea, termenului i se asociază și un înțeles nou: „a transmite”.

În opinia lui E. M. Dobresu (2010, p.12), comunicarea în cadrul unei organizații este determinată de satisfacerea mai multor nevoi organizaționale și funcționale, fără de care ar putea fi compromisă chiar existența organizației însăși; printre acestea se află:

1.Funcțiile managementului nu pot fi operaționalizate în lipsa comunicării. Procesele de stabilire a obiectivelor, de realizare a concordanței cu structura organizatorică, de implicare a personalului, de armonizare a acțiunilor cu obiectivele inițiale și de eliminare a neconcordanțelor se bazează pe primirea și transmiterea de mesaje;

2. Comunicarea stabilește și menține relațiile dintre angajați;

3. Prin feedback-ul realizat, comunicarea relevă posibilitățile de îmbunătățire a performanțelor individuale și generale ale organizației;

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

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

Accentuând importanța comunicării în managementul organizației, H. Mintzberg a definit trei tipuri de roluri, care pot fi îndeplinite de un manager în procesul de comunicare:

Rolul interpersonal – în acest caz, unde managerii acționează ca și lideri ai unei părți din organizație.

Rolul informal – manageri adună informații, de la indivizi sau grupuri, care pot fi utile pentru activitatea lor.

Rolul decizional – managerii implementează planuri noi, alocă resurse și comunică, celor din interiorul sau din afara organizației.

Așadar, comunicarea managerială este acel tip de comunicare practicat de un manager, reprezentând un mod de transmitere a informațiilor la nivel managerial, având ca scop luarea unor decizii eficiente în vederea realizării obiectivelor stabilite pentru organizația respectivă cu profitabilitate maximă. Comunicarea managerială este, de asemenea, un instrument de conducere prin care managerul firmei

transmite mesaje esențiale organizației, membrilor acesteia, astfel încât informațiile să fie bine înțelese pentru atingerea obiectivelor organizației.

Comunicarea managerială are ca scop „desfășurarea optimă a funcțiilor manageriale" (Cândea, R., Cândea, D., 2005, p.134); în acest context putem vorbi despre comunicarea interpersonală în grup și în fața unui auditoriu. Numai prin intermediul unei comunicări la nivel emoțional, managerul este în măsură să înțeleagă personalitatea subordonatului, nevoile sale specifice, sistemul lui de valori.

Mai mult, comunicarea este singura cale prin care managerul poate satisface unele nevoi informaționale, emoționale, spirituale,ale subordonaților.

Prin comunicarea precisă și bine direcționată se poate asigura înțelegerea corectă de către subordonat a ceea ce are de făcut, ce se cere și se așteaptă de la el, ce drepturi și obligații are, ce comportament este acceptat, răsplătit sau pedepsit.

În literatura de specialitate, se consideră că „activitatea unui manager se analizează prin prisma rolurilor manageriale, iar comunicarea reprezintă un element esențial al fiecărui rol în parte" (Militaru, G., 2005, p.121). De exemplu, rolul interpersonal al managerului determină inițierea de comunicări între manageri și subordonați, clienți, furnizori, superiori și omologi.

Conform lui E. M. Dobrescu diferitele stiluri de conducere ale managerilor implică și diferite modalități de comunicare, astfel putem vorbi despre: „conducerea autocratică, conducerea democratică și conducerea situațională" (Dobrescu, E.M., 2010, pp. 14-17).

Conducerea autocratică – comunicarea are caracter de dispoziție, este critică și este orientată spre găsirea greșelilor, spre blamare și acuzare. În comunicarea interpersonală, managerul autocrat accentuează distanța superior – subordonat și amintește în mod frecvent poziția și autoritatea sa. Managerul ia deciziile și le comunică sub formă de ordine, iar angajatul le acceptă.

Conducerea democratică – stilul de comunicare al managerului democratic este caracterizat prin:

-managerul ia deciziile în urma unor discuții cu subordonații, în cadrul cărora ține cont de părerea acestora;

-folosește feedback-ul pentru aprecierea imediată a muncii bine făcute;

-apelează la comunicarea bine direcționată pentru sprijinirea angajaților în îndeplinirea muncii lor;

-folosește tehnici de comunicare pentru întărirea spiritului de echipă;

-prin modul de comunicare stimulează creativitatea grupului.

Conducerea situațională – în acest caz, managerul trebuie să-și adapteze stilul cerințelor situației, dar și nivelului de coeziune și de implicare al subordonaților, adică disponibilitatea lor pentru îndeplinirea muncii și dedicarea cu care aceștia muncesc. Abordarea de tip situațional a stilului de conducere este definită prin următoarele componente:

comportamentul de dirijare – managerul dă dispoziții subordonaților, iar aceștia nu au nici un cuvânt de spus;

comportamentul bine direcționat – managerul sprijină angajații, este prietenos, este preocupat în mod real de oamenii lui; folosește predominant comunicarea bine direcționată.

Conform prof. univ. dr. M.Cojocaru, procesul de comunicare se desfășoară prin intermediul următoarelor elemente (2006, p.143):

emitentul – orice angajat, manager sau subordonat, care deține informații, idei și inițiază comunicarea;

receptorul – orice angajat, manager sau executant, care primește și beneficiază de mesajul informațional;

mesajul – forma fizică, simbolul sau ansamblul

simbolurilor, transmise de emițător receptorului;
mediul – componentă adiacentă dar care prin internediul unor factori specifici poate influența considerabil calitatea comunicării;
canalele de comunicare – traseele care asigură circuitul mesajelor;
mijloacele de comunicare – suportul tehnic al procesului.

Sistemele de comunicare managerială iau naștere, odată cu organizația, atât la nivel formal, cât și la nivel informal. Un sistem de comunicare managerială presupune existența unor principii și norme formale, tradiții, proceduri, etc., de natură informală, care guvernează procesul și rezultatele comunicării.

Bibliografie:

1. Cândea, D., Cândea, R., *Competențele emoționale și succesul în management,* Editura Economică, București, 2005.
2. Cojocaru, M., *Managementul organizației,* Editura Fundației Axis, Iași, 2006
3. Dobrescu, E.M., (coord.), *Comunicarea managerială. Metodologie și eficiență,* Editura Wolters Kluwer, București,2010.
4. Militaru, G., *Comportament organizațional,* Editura Economică, București, 2005.

PROIECT EDUCAŢIONAL
MANAGEMENTUL RELAŢIILOR INTERPERSONALE- „ÎN FAŢĂ, ÎNTRE, ÎMPREUNĂ CU ELEVII”

Profesor CONSTANTINESCU Mirela
Colegiul Tehnic „Danubiana”, Roman

„Omul este rodul educaţiei pe care o primeşte.”
(Helveticus)

Cu toţii avem obiective profesionale şi personale. Fiecare dintre noi doreşte să aibă succes şi să obţină performanţe în ceea ce întreprinde. Cerinţele în viaţa profesională sunt tot mai mari, iar în viaţa privată mai complicate. Nimeni nu întreprinde o călătorie de unul singur. Depindem constant de semenii noştri pentru a ajunge la destinaţia dorită. Nu putem reuşi în viaţă fără ajutorul celor din jur, iar stabilirea unor relaţii pozitive poate fi o provocare. Practic, cunoaştem reuşita în mare măsură prin intermediul relaţiilor pe care le stabilim cu ceilalţi. Inteligenţa relaţiilor devine, tot mai evident, o calitate esenţială fără de care nu ne vom putea descurca în nici un domeniu de activitate, fiind necesară în orice activitate profesională. Abilitatea de a relaţiona cu ceilalţi este determinantă pentru potenţialul nostru succes.

Din analiza SWOT efectuată şi din experienţa la catedră, am constatat că majoritatea elevilor au dificultăţi pe parcursul şcolarizării, confruntându-se cu lipsa sau slaba dezvoltare a unor abilităţi de relaţionare şi adaptare şcolară. Chiar dacă sunt integraţi într-o formă de învăţământ, mulţi elevi provin din familii care se confruntă cu probleme sociale şi financiare, cu carenţe în educaţia elementară privind comunicarea şi comportamentul social (relaţii interpersonale). Absenţa acestor abilităţi de viaţă a condus la eşecul integrării lor socio-profesionale.

Problema identificată, adică slaba dezvoltare la elevi a relaţiilor interpersonale, este rezolvabilă, în sensul că pentru ea există soluţii: se poate acţiona asupra cauzelor, se pot combate efectele şi se pot găsi modalităţi de ameliorare a situaţiei. Pentru că îmi pasă de cel de lângă mine, de ceea ce-şi doreşte şi ce simte, am demarat, din anul şcolar 2011-2012, proiectul **Managementul relaţiilor interpersonale - „În faţă, între, împreună cu elevii”**. Informaţiile obţinute prin chestionarea iniţială a elevilor şi părinţilor lor au stat la baza procesului de conştientizare a necesităţii implementării unui program de dezvoltare/optimizare a relaţiilor interpersonale, pentru adaptarea şcolară şi integrarea mai uşoară în societate a tinerilor.

Alegerea ca grup ţintă a 25 de elevi din 4 clase de-a IX-a, şi anume A, B, C, D, în anul şcolar 2011-2012, s-a realizat considerând că în această etapă a dezvoltării, tinerii îşi pot dezvolta/optimiza comportamente care pot deveni obişnuinţe. Elevii au fost selectaţi dintre cei cu cel mai redus nivel/grad de socializare, care au manifestat interes pentru participarea la acest program de optimizare a relaţiilor interpersonale.

Proiectul a fost relevant pentru elevii din grupul ţintă, deoarece dezvoltarea/optimizarea relaţiilor interpersonale a dus la:

- creşterea stimei şi încrederii de sine
- îmbunătăţirea comunicării şi integrării în vederea prevenirii dificultăţilor de adaptare şcolară
- conştientizarea părinţilor elevilor beneficiari direcţi, în ceea ce priveşte importanţa şi necesitatea dezvoltării/optimizării relaţiilor interpersonale
- schimbarea mentalităţilor la nivelul comunităţii.

Proiectul a avut ca:

● **obiectiv general:**
Dezvoltarea/optimizarea relaţiilor interpersonale a 25 de elevi din Colegiul Tehnic „Danubiana", în vederea pregătirii pentru integrarea socio-profesională

● **obiective specifice:**
O1- Dezvoltarea competenţelor profesionale/abilităţilor de viaţă (de comunicare şi relaţionare/socializare) ale elevilor, pentru prevenirea dificultăţilor de adaptare şcolară şi integrarea lor socială
O2 - Încurajarea şi stimularea dorinţei de educaţie permanentă în vederea soluţionării unor nevoi profesionale şi sociale pe termen lung; conştientizarea elevilor şi a familiilor lor în ceea ce priveşte necesitatea dezvoltării relaţiilor interpersonale
O3 - Îmbunătăţirea activităţii manageriale.

Activităţile principale ale proiectului **Managementul relaţiilor interpersonale - „În faţă, între, împreună cu elevii**", au fost de educaţie non-formală în domeniul abilităţilor de viaţă pentru elevii din Colegiul Tehnic „Danubiana", Roman. Ele au avut drept scop atingerea obiectivelor propuse; s-au înscris într-o înlănţuire logică, continuă care a corespuns unui ciclu de formare şi evaluare.
A1: Identificarea problemei privind relaţiile interpersonale şi necesităţii dezvoltării acestora
A2: Organizarea proiectului
A3: Implementarea programului de optimizare a relaţiilor interpersonale (activităţi specifice de dezvoltare a relaţiilor interpersonale)
A4: Obţinerea feed-back-ului
A5: Autoevaluarea proiectului.

Am ales aceste activităţi din următoarele motive:

- sunt accesibile şi atractive pentru tineri
- nu sunt îndeajuns dezbătute la orele de consiliere şi orientare
- sunt propuse în funcţie de nevoile de relaţionare ale elevilor.

Durata proiectului a fost de 4 ani şcolari (10 luni în fiecare an şcolar), activităţile desfăşurându-se după terminarea programului şcolar zilnic.

Principiile care au stat la baza proiectului:
- munca în echipă, învăţarea prin cooperare, experimentarea
- centrarea pe competenţe cheie
- egalitatea de şanse
- caracter non-discriminatoriu
- informatizarea
- parteneriatul între educator şi educabil, centrarea fiind pe nevoile educaţionale ale elevilor.

M-am bazat şi pe parteneriatul cu „Asociaţia Familia şi Viaţa", Roman, deoarece ONG-ul de acest tip este unul din principalii actori implicaţi în creşterea participării tinerilor la viaţa comunităţii. De asemenea, am colaborat cu psihopedagogul şcolar al Colegiului Tehnic „Danubiana", Roman.

Beneficiari indirecţi ai proiectului au fost:
- părinţii elevilor din grupul ţintă şi
- elevii din celelalte clase ale Colegiului Tehnic „Danubiana", altele decât cele din care au făcut parte cei din grupul ţintă şi familiile lor.

Proiectul **Managementul relaţiilor interpersonale - „În faţă, între, împreună cu elevii"**, a răspuns priorităţilor din P.A.S., şi anume Obiectivului 6-„Adaptarea şi consolidarea structurii de formare profesională în contextul

concurenţial pentru a fi competitivi şi în spaţiul european." El s-au înscris pe linia eforturilor de a furniza servicii educaţionale de calitate pentru elevi, de a preveni dificultăţile de adaptare la comunitatea şcolară şi integrare socială. A fost un proiect cu elevi şi pentru elevi, ce a vizat unitatea de competenţă „Managementul relaţiilor interpersonale" din Standardul de Pregătire Profesională de nivel 3 de calificare, domeniul industrie alimentară.

Efectele obţinute: lărgirea accesului la informaţie; conştientizarea elevilor şi părinţilor lor în ceea ce priveşte necesitatea dezvoltării/optimizării relaţiilor interpersonale; creşterea nivelului de dezvoltare a relaţiilor interpersonale şi a calităţii muncii.

Impactul dezvoltării relaţiilor interpersonale se reflectă mai bine pe termen mediu şi lung-în gradul de coeziune a claselor, în conduita fiecărui elev în parte atât în mediu şcolar, cât şi în cel familial şi în integrarea optimă socio-profesională a tinerilor formaţi. Abilităţile de relaţionare reprezintă, în formarea elevilor, puntea de legătură necesară pentru transpunerea performanţelor dobândite în şcoală, la condiţiile specifice din realitate.

Tematica propusă în „Manualul relaţiilor interpersonale" a vizat dezvoltarea/optimizarea abilităţilor de viaţă, de autocunoaştere, comunicare, negociere şi cuprinde:

1. Autocunoaştere şi dezvoltare personală
2. Relaţii şi interacţiuni educaţionale în clasa de elevi
3. Calitatea relaţiilor sociale
4. Comunicarea eficientă
5. Negocierea conflictelor
6. Arta de a dobândi încredere şi putere în relaţiile interumane.

Activităţile desfăşurate în cadrul proiectului au stimulat nevoia de schimbare, au oferit elevilor posibilitatea să se destindă, să cunoască lucruri noi, să-şi îmbunătăţească abilităţile de relaţionare. Elevii-participanţi au fost pro învăţării şi dezvoltării personale, fiind dispuşi să se schimbe; le-a plăcut tematica dezbătută şi s-au implicat activ în organizarea şi desfăşurarea activităţilor; au împărtăşit din experienţa dobândită celorlalţi colegi din clasă şi din şcoală, cunoştinţelor, prietenilor, membrilor familiilor.

Evaluarea activităţilor de educaţie non-formală a fost neformalizată, fără note sau calificative. Aceasta s-a realizat printr-o diversitate de metode participative şi interactive, atât calitative, cât şi cantitative, adaptate la vârsta şi individualitatea tânărului. Am evaluat valoarea activităţilor cu ajutorul gândirii profesionale, monitorizării propriilor sentimente şi reacţii şi, primirea feed-back-ului din partea participanţilor. Am luat în considerare părerile, propunerile şi iniţiativele manifestate de tineri şi părinţii lor. Am creeat un cadru sigur şi deschis, un climat plăcut, destins în care tinerii au avut posibilitatea ca pe parcursul programului, să-şi lase comportamentul să evolueze spre dezvoltarea/optimizarea relaţiilor interumane. Cel mai exigent instrument de evaluare a progresului înregistrat de elevi rămâne, însă, viaţa reală. Dezvoltarea/optimizarea relaţiilor interpersonale reprezintă însă doar unul dintre ingredientele din formula reuşitei noastre personale şi profesionale. Cu cât vom construi relaţii mai solide, cu atât vom avea oportunităţi mai mari de a atinge succesul. De aceea, să facem ca „inteligenţa relaţiilor" să devină nucleul strategiei succesului personal şi profesional.

Bibliografie

1. Carnegie, D. (1991). *Arta de a reuşi în viaţă*. Editura Expres. Deva
2. Creţu,C. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Editura Polirom. Iaşi
3. Giblin, L. (2000). *Arta dezvoltării relaţiilor interumane*. Editura Curtea Veche. Bucureşti
4. Giblin, L. (2006). *Cum să dobândiţi încredere şi putere în relaţiile interumane*. Editura Curtea Veche. Bucureşti
5. Maxwell, J. (2007). *Câştigă cu oamenii*. Editura Amaltea. Bucureşti

PROIECTE DE ABSOLVIRE - SURSĂ DE INTERDISCIPLINARITATE COMUNICARE ȘI FIXARE A CUNOȘTINȚELOR PRACTICE

Prof. MACOVEI Ionel Alexandru
Colegiul Tehnic Forestier, Piatra-Neamț

În structura învățământului tehnic proiectele de absolvire ar trebui să reprezinte instrumente cheie pentru realizarea conexiunilor interdisciplinare , pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și a celor profesionale.

Cum organizăm activitatea de proiectare ? Folosim doar bibliografia, link-urile de pe internet , reusrele partenerilor economici, informațiile culese din activitățile practice, vizite de studiu?

Folosirea combinată a resurselor menționate reprezintă în opinia mea varianta optimă. Și ar mai trebui să ne concentrăm în calitate de profesori îndrumători asupra unor aspecte:

a) realizarea unei liste de teme echilibrate sub aspectul dificultății acestora
b) corelarea temelor de proiect cu aptitudinile elevilor proiectanți sau utilizarea acestora pentru dezvoltarea unor aptitudini noi
c) stabilirea unor tematici diferențiate valoric pe cicluri de calificare (liceu și scoală profesională)
d) orientarea elevilor spre culegerea de informații și spre dezvoltarea unor aptitudini utile în permanent cu agentul economic
e) managerierea corectă a activității de proiectare de către îndrumător

xx Tematica echilibrată

O astfel de abordare elimină în primul rând animozitățile din cadrul grupului (clasei) de elevi și creează premisele lucrului în echipă (poate fi interpretată ca o etapă în team-building)

xx Corelarea temelor de proiect cu aptitudinile elevilor

Îndrumătorul de proiect în calitatea sa de mentor trebuie să fie un atent și fin observatory al abilităților și competențelor elevilor săi.

Nu cred că e eficient și nici pedagogic să ne impunem punctul de vedere în alegerea temei proiectului de absolvire doar din dorința de a avea (spre exemplificare) teme cât mai diverse în lucru. Dimpotrivă orientăm elevii cu aptitudinea de profil real spre o temă de calcul sau pe cei pasionați de natură spre o temă cu particularități ecologice (prezentarea unui parc natural, a unei arii protejate etc)

xx Diferențierea dificultății temelor pe nivele de calificare

Prin corelarea tematicii de proiect cu standardele de pregătire profesională, diferențierea temelor pe nivele de calificare poate deveni o certitudine

În cazul tematicii pentru liceu poate ar fi bine să ne axăm pe aspecte de ordin tehnic și practic , diverificând și îmbogățind activitatea de

proiectare prin realizarea unor machete, schițe, colecții de planșe adecvate temei, colecții de ierbare, sau semințe pentru *Resursele naturale,* etc.

Pentru clasele de școală Postliceală activitatea de proiectare trebuie privită și realizată într-o manieră mai complexă.

În primul rând devine imperios necesară conexiunea cu agenții economici. În opinia mea (și după o experiență de vreo 20 de ani în domeniu) proiectul de absolvire în cadrul Școlilor Postliceale trebuie să reprezinte prelucrarea și asamblarea informațiilor și tehnologiilor preluate de la diverși agenți economici de profil.

În al doilea rând cerințele de proiectare la acest nivel trebuie să vizeze dezvoltarea aptitudinilor de a realiza corelații și sinteze interdisciplinare.

În al treilea rând prin formularea obiectivelor proiectului se pot dezvolta aptitudini antreprenoriale , manageriale și trebuie realizată documentarea asupra cadrului legislativ din fiecare domeniu.

xx Orientarea elevilor spre parteneriatul cu agentul economic

Structurarea conținutului (pe capitole) proiectului de absolvire e bine să aibă ca premisă fundamentală culegerea și prelucrarea datelor și informațiilor tehnice de la agentul economic.

Putem discuta aici și despre orientarea profesională sau despre dezvoltarea capacității de comunicare. Prin trimiterea elevilor la diverși agenți economici (companii, centre de proiectare , ocoale silvice, etc) aceștia vor interacționa cu specialiștii în domeniu (aspect de realționare și comunicare) și vor avea o imagine reală asupra cerințelor și oportunităților din domeniul în care se specializează (aspect de orientare profeională)

xx Managerierea corectă a activității de proiectare

Începe odată cu formularea cerințelor proiectului. Se mai întâmplă uneori ca acestea să vizeze doar structura cadru prezentată în metodologiile în vigoare fără a detalia conținuturile sau fără a formula obiective și cerințe clare . Dar tocmai partea de conținut denotă pregătirea , implicarea și capacitatea de a performa a coordonatorului de proiect. Altfel spus, un ”copy-paste” a unei structuri cadru de pe internet poate realiza oicine !

Acordarea unor ”timpi egali” cursanților pentru realizarea lucrării dar și asigurarea unui suport informațional și bibliografic adecvat constituie premise de realizare a unor lucrări de calitate și cel mai important de dezvoltare a competențelor profesionale.

PARTICULARITĂŢI ALE PREDĂRII-ÎNVĂŢĂRII ELEMENTELOR DE TEORIA LITERATURII ÎN ŞCOALĂ (I)

Prof. drd. Ana C. VÎRLAN
Școala Gimnazială ”NICU ALBU” Piatra-Neamț

Procesul complex de formare a abilităţilor de înţelegerea fenomenului artistic şi de analiză propriu-zisă a textului literar debutează, pe lângă formarea interesului elevilor pentru lectură, şi cu studierea unui corpus de noţiuni literare teoretice cu ajutorul căruia/cărora să poată fi perceput textul literar ca o unitate de elemente expresive, uşoridentificabile şi definibile şicu existenţă *cât se poate* de... materială.Aşadar, studiul operei literare nu e posibil fără înţelegereaşi aplicarea noţiunilor de teoria literaturii.

Deşi există **două mari obstacole** în procesul de studiere a noţiunilor teoretice de literatură - programele şcolare nu prevăd un număr suficient de ore şi apare necesitatea unor discipline opţionale pe acest segment de studiu (cel puţin la profilul real, cu 3 ore în trunchiul comun) şicultivarea unei clarităţi, ordini şi precizii exagerate în cadrul procesului de predare-învăţare la clasă îi poate îndepărta pe elevi de mesajul esenţial (de ordin estetic) al operelor literare, totuşilecţiile de teoria literaturii sunt esenţiale pentru că vizează relevarea unor trăsături definitorii ale unor noţiunişi aduc un plus de cunoştinţe, pe lângă acelea dobândite în cadrul orelor propriu-zise de *analiză a operei literare*.

Printre caracteristicile unei lecții de predare-învăţare a noţiunilor de teorie literară pot fi identificate:

-contactul direct cu textul literar model utilizat ca bază de discuție (prin lectura expresivă, lectura explicativă şi lectura interpretativă)

-formularea definiției (prin generalizarea noţiunii respective şi adaptarea ei la [con]texte diferite)

-identificarea particularităţilor specifice ale noțiunii (prin conversație euristică dar şi catihetică, întrebări de releu şi comunicare sau întrebări directe);

-ilustrarea noţiuniicu alte exemple, din opere literare studiate anterior (brainstorming-ulşifeed-back-ul)

-construirea unor exemple asemănătoare pornind de la noţiunea discutată (exerciţiul de creaţie)

Personal, consider că ultima din aceste caracteristici poate fi *activată*, cel puţin la clasele de gimnaziu, unde elevii sunt (încă!) receptivi la exerciţiile de creaţie, exerciţii care îi ajută **şi**la înţelegerea unor termeni de teoria literaturii:

Aplicaţie, clasa a VII-a

Selectaţi din opera literară *Cuvânt* de Tudor Arghezi o secvenţă care conţine un **motiv literar esenţial al textului**(şicare ar putea constitui o definiţie a *poeziei)*şi, pornind de la ea, creaţi voi înşivă o poezie.

“...Am răsădit pulberi de fum...
Şi iată-mă poet acum...

Am scris un vers pentru-nceput
Dar timpul mi se pare scurt...

Şi-un gând rebel nu îmi dă pace:
Voi termina ce-am început?!”***(D.T.)***

„O carte pentru buzunar,
O carte mică, o cărticică,
Cu drag ţi-o dăruiesc, copile,
Să o porţi mereu cu tine...

Să înveţi să scrii şi să citeşti,
Cu ea seara să te-nveseleşti.
Şi să călătoreşti în basmele sale
Pline cu zâne, prinţişi ursitoare.
Să iei poveţeşi să cunoşti,

Ce-i bine şi ce-i rău în lume,
Să lupţi, să speri şi să iubeşti,
Cum fac personajele bune...

Iar când vei ajunge *om mare*,
Cu drag săîţiaminteşti,
De fiecare minunată întâmplare,
Ascunsă-n cartea de poveşti...***(C. S.)***

„Parfumul umbrei şicenuşa lui
Nimicul nepipăit să-l caut vrui...
Acela care tresare nebun,
Nici nu ştii de unde şi cum...

Am răscolit pulberi de fum,
Şi nu m-am oprit din drum,
Căci cartea, prietena mea,
Mereu mă atrăgea şi inspira..."***(M. C.)***

Conversaţia este metoda de bază întâlnită în cadrul orelor de teoria literaturii şi ea asimilează firesc toate celelalte metode (clasice şi moderne) pe care le-am menţionat mai înainte, prin raportare la caracteristicile unei lecţii de predare-învăţare a noţiunilor de teoria literaturii.

Elevii nu trebuie să îşiînsuşească mecanic noţiunile de teoria literaturii ci trebuie să le identifice, să le analizeze şi să le exemplifice ulterior conştient pentru că doar astfel pot înţelegeşi aprecia valoarea artistică a operei literare pe baza unor elemente pur teoretice. Îndrumarea observaţieişi gândirii critice a elevilor este un act esenţial al demersului didactic care ne poate aduce în final numeroase satisfacţii. Iar profesorul trebuie să fie întotdeauna pregătit şipentru *comparaţie, clasificare, lectură selectivă*... ori alte metode de învăţare la care elevii nu pot ajunge singuri.

Cât priveşte metodele interactive de predare-învăţare-evaluare aplicate în cadrul lecţiilor de teoria literaturii, acestea pot fi dintre cele mai diverse însă trebuie alese şi aplicate cu grijă pentru **a facilita** (şi... nu a complica!) înţelegereanoţiunilor predate.

Cele mai cunoscute metode interactive de predare-învăţare-evaluare sunt: *mozaicul, metoda piramidei, tehnica lotus, explozia stelară, pălăriile gânditoare, predarea-învăţarea reciprocă, schimbă perechea, diagrama cauzelor şi a efectului, tehnica 6/3/5, metoda FRISCO, brainstorming-ul,* însă nu toate pot fi eficiente în cadrul orelor de teoria literaturii. În cele ce urmează, voi încerca să particularizez câteva dintre ele sau, mai exact, să imaginez repere de lucru pentru orele de teoria literaturii ori de analiză a textului literar la clasă.

Metoda predării sau a învăţării reciproce este uşor de aplicat în acest tip de lecţiedeoarece este dedicată chiar tehnicilor de studiere a unui text. După ce sunt familiarizaţi cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-şi colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev – elev iar metodase poate desfăşura pe grupe sau cu toată clasa.

Această metodăeste centrată pe **patru strategii de învăţare** utilizate mai ales în procesul de studiere a noţiunilor de teoria literaturii aplicabile într-un text narativ (poveste, nuvelă, legendă): **rezumarea, punerea de întrebări, clarificarea datelor, prezicerea** (prognosticarea). *Rezumarea* reprezintă expunerea sintetică a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit, *punerea de întrebări* se referă la conceperea unei serii de întrebări

despre informaţiile citite, elevul care formulează întrebările trebuind să cunoască şirăspunsul (aici pot fi definiţianumiţi termeni de teoria literaturii), *clarificarea* presupune discutarea termenilor necunoscuţi, mai greu de înţelesşi apelul la diverse surse lămuritoare cu soluţionareaneînţelegerilor iar *prezicerea* se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare (privitor la subiectul operei literare), bazându-se pe ceea ce au citit.

Metoda mozaicului (eng.*jigsaw puzzle* - mozaic) sau "**metoda grupurilor interdependente**" – cum o numeşte A. Neculau (1998), este bazată pe învăţarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină "expert". El are în acelaşi timp şi responsabilitatea transmiterii către celorlalţi colegi a informaţiilor asimilate.

Poate fi aplicată de exemplu în cazul lecţiilor de recapitulare/evaluare sumativă a termenilor de teoria literaturii când fiecărui elev /fiecărei

grupe de elevi îi revine sarcina de a prezenta în faţacelorlalţi o noţiune teoretică anume, cu punctele distincte: definire, particularităţi, exemplificări.

Metoda „Schimbă perechea” are la bază activitatea elevilor în perechi.Astfel, se poateîmpărţi clasa în două grupe egale ca număr de participanţi.Se formează două cercuri concentrice, elevii fiind faţă în faţă pe perechi.

Profesorul adresează o întrebare sau dă o sarcină de lucru în perechi. Fiecare pereche discută şi apoi comunică ideile. Cercul din exterior se roteşte în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche. Elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implică în activitate şiîşi aduce contribuţia la rezolvarea sarcinii.E mai greu de aplicat în lecţiile de teoria literaturii, dar poate funcţiona bine atunci când se analizează efectiv un text literar şi, în mod firesc, sunt aduse în discuţiileşi elementele de teoria literaturii/ conceptele operaţionale.

Metoda “**piramidei**” sau metoda “**bulgărelui de zăpadă**” are la bază *împletirea activităţii individuale cu cea desfăşurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor*. Ea constă în încorporarea activităţii fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluţionarea unei sarcini sau a unei probleme date. Această metodă poate funcţiona excelent tot în cadrul lecţiilor în care se analizează un text literar, elementele de teoria literaturii putând fi aduse în discuţie în mod firesc, într-un demers evidentgradat (pas cu pas, etapă cu etapă).

Tehnica Lotus sau a florii de nufăr presupune stabilirea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de nufăr. Cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de nufăr. Pentru fiecare din aceste noi teme centrale se vor construi câte alte noi 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care vor fi dezvoltate conexiuni şiconcepte noi. Se poate utiliza în cadrul orelor de teoria literaturii atunci când ne propunem să stabilim diferite particulatităţi ale unei noţiuni sau când exemplificăm (cu fragmente de text) diferite noţiuni.

Brainstorming-ul sau ***„evaluarea amânată”*** este o metodă interactivă de dezvoltare de idei noi ce rezultă din discuţiile purtate între mai mulţiparticipanţi, în cadrul căreia fiecare vine cu o mulţime de sugestii. Rezultatul acestor discuţii se soldează cu alegerea celei mai bune soluţii de rezolvare a temei dezbătute. Ca metodă de discuţieşi de inovaţie în grup, brainstorming-ulpoate fi aplicat, de exemplu, în cadrul exerciţiilor de creaţie.

Metoda ***„asaltului de idei”*** sau ***„cascada ideilor”*** are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluţii, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în speranţa că, prin combinarea lor, se va obţinesoluţia optimă. Calea de obţinere a acestor idei este aceea a stimulării creativităţii în cadrul grupului, într-o atmosferă lipsită de critică, neinhibatoare, rezultat al amânării momentului evaluării. Altfel spus, participanţii sunt eliberaţi de orice constângeri, comunică fără teama că vor spune ceva greşit sau nepotrivit, care va fi apreciat ca atare de către ceilalţiparticipanţi. Scopul metodei este acela de a da frâu liber imaginaţiei, ideilor neobişnuiteşi originale, părerilor neconvenţionale, provocând o reacţie în lanţ, constructivă, de „creare a ideilor pe... idei.” În acest sens, o idee sau sugestie, aparent fără legătură cu problema în discuţie, poate oferi premiseleapariţiei altor idei din partea celorlalţiparticipanţi.

Specific acestei metode este şi faptul că ea cuprinde două momente: unul de producere a ideilor şi apoi momentul evaluării acestora (faza aprecierilor critice). Se poate aplica, de asemenea, în cadrul exerciţiilor de creaţie (de ilustrare cu exemple proprii a unei noţiuni de teoria literaturii).

Tehnica 6/3/5 este asemănătoare brinstorming-ului. Ideile noi însă se scriu pe foile de hârtie care circulă între participanţişi, de aceea, se mai numeşteşi metoda ***brainwriting.*** Tehnica se numeşte**6/3/5** pentru că există6 membri în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hârtie câte 3 soluţii, la o problemă dată, timp de 5 minute. Poate fi eficientă în procesul de ilustrare

cu exemple proprii, de către elevi, a unor noţiuni teoretice.

Metoda Frisco are la bază interpretarea din partea elevilor a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalităţii, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rând, *rolul tipului conservator, rolul exuberantului, rolul pesimistului şi rolul optimistului.*Poate fi mai curând aplicată în cadrul lecţiilor de analiză efectivă a textului literar, de aplicare a noţiunilor de teoria literaturii deja asimilate.

(Continuarea în numărul următor)

Bibliografie:

Alexandrescu, Sorin, ROTARU, Ion, *Analize literare şi stilistice,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1967

Axenti, Victor, Verşina, Maria, *Metodica predării limbii şi literaturii române (în gimnaziu şi liceu)* - suport de curs, UBPH

Cerghit, I., *Metode de învățământ*, EDP, București, 1980

Cioban, Florin, *Elemente de metodică a predării limbii şi literaturii române,*(cap. Teoria şi practica textului versificat în clasele de liceu), EdituraEötvös LorándTudományegyetem, Budapesta, 2015

Goia, V., *Didactica limbii şi literaturii române*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2002

Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise,* Editura Paralela 45 Educaţional, Piteşti, 2003.

Parfene, C., *Metodica studierii limbii si literaturii române în școală*, Editura Polirom, Iași, 1999

******* *Metode interactive de predare-învăţăre-evaluare - curs*, Universitatea din Craiova, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic (POS DRU/87/1.3/S/61602**)**

ZIMBRUL-SIMBOL AL NEAMȚULUI-STUDIU DE SPECIALIATATE

Prof. Macovei Ionel Alexandru
Colegiul Tehnic Forestier Piatra-Neamț

De la bun început trebuie să menționăm că între zimbrul și bourul existent în însemnările heraldice ale Moldovei e o deosebire evidentă de specie și aspect. Dacă ultimul bour a fost vânat , conform unor surse , în jurul anilor 1600, în cazul zimbrului, ultimul exemplar din fauna țării noastre a fost doborât în perioada anilor1800. Data exactă nu se cunoaște cu certitudine dar se pare că exemplarul a fost doborât în masivul Rodnei.

În anul 1958 au fost importați din Polonia un mascul și o femelă și ținuți într-o rezervație de lângă Hațeg, județul Hunedoara. De asemenea un nucleu a fost înființat în pădurea Mănăstirea Neamț, județul Neamț.

În Europa populația de zimbri este estimată la cca. 3000 de exemplare dintre care mai mult de jumătate trăiesc în pădurea Bialowieza în condiții de libertate și semilibertate. Nuclee destul de importante se mai găsesc de asemeni în Carpații polonezi și în Carpații ucraineni.

În țara noastră, la începutul anilor 2000, în urma unor studii amănunțite și fundamentate ale Institutului de Cercetări și Amenajări Silvice, studii confirmate de un altul pe aceeași temă, al Societății Zoologice Regale din Londra, s-a înființat Parcul Natural Vânători Neamț, cu scopul declarat de a reintroduce zimbrii în fauna țării noastre mai întâi în semilibertate în niște țarcuri de mari dimensiuni și apoi în libertate. Evoluția efectivelor și acțiunile derulate în anii care au urmat au demonstrat suucesul total al acestui proiect de mare anvergură.

Scurta prezentare a speciei

Zimbrul (Bison bonasus) este considerat cel mai mare ierbivor din Europa. Masculii ating la maturitate greutăți de până la 1000 kg iar femelele sunt ceva mai mici 700-800 kg. Înălțimea la greabăn poate depăși 2m. Corpul acoperit cu o blană deasă, aspără de culoare brună, este masiv și puternic iar capul prezintă două coarne rotunde, puternice și goale în interior. Sunetele emise sunt

asemănătoareunei
mormăieli. Vara se tăvălesc în nisip iar iarna în zăpadă. Trăiește de regulă în mici cârduri alcătuite din femele și tineret iar masculii sunt mai izolați, alăturându-se cârdurilor în luna august (perioada de rut). Longevitatea este aproximată la 15-20 ani.

Zimbrul în literatură, tradiții și dezvoltarea economică

Putem afirma cu certitudine că zimbrul este animalul emblematic al Moldovei și mai ales al zonei Neamțului, menționat în ”Descrierea Moldovei”, în poemele lui Alecsandri și Eminescu.
De asemeni, simbolul zimbrului e prezent în tradiția zonei Neamțului , în tradițiile populare, măști,etc.
Mai putem menționa un aspect : reușita științifică a organizării ”Parcului Natural Vânători” a fost urmată de o dezvoltare economică considerabilă a zonei (mai ales în domeniul turismului)

BIBLIOGRAFIE

Cătănoaia, Sebastian, Deju, Răzvan - Ținutul zimbrului, Piatra Neamț : Editura Nona, 2006
Cotta, Vasile – Vânatul, București :Ceres, 1982

.

VIOLENŢA ŞCOLARĂ – O REALITATE

Înv. DIACONU Niculina
Şcoala Gimnazială "Iustin Pîrvu", Comuna Poiana Teiului, Judeţul Neamţ

„Multe lucruri sunt violente,
dar nimic nu este
mai violent decât omul. "
Sofocle

În școală ar trebui să existe un climat pozitiv şi orice formă de violenţă ar trebui ţinută sub control. Pot exista forme de violenţă atât între elevi cât şi între profesori sau, din nefericire, între profesori şi elevi. Sensibilizarea faţă de fenomenul violenţei şcolare ar trebui să ducă, în mod firesc, la creşterea eforturilor depuse pentru ameliorarea situaţiei prezente, prevenirea şi combaterea violenţei, în general, şi a celei şcolare, în special. Abordarea violenţei în şcoli, ca formă particulară de violenţă, trebuie să ia în consideraţie trei concepte-cheie: violenţa, şcoala și vârsta. Vorbim aşadar despre copiii de vârstă preşcolară şi de şcoală primară dar şi despre adolescenţi. Se exclud copiii necuprinşi în vreo formă de educaţie, deşi ei pot fi la vârsta şcolarizării.

Violenţa este un fenomen social definit de Organizţtia Mondială a Sănătăţii ca „amenintarea sau folosirea intenționată a forței fizice sau a puterii contra propriei persoane, contra altuia sau contra unui grup sau unei comunități care antrenează un traumatism, un deces sau daune psihologice, o dezvoltare improprie sau privațiuni". Totuși, ea include actele bazate pe o relație de putere exprimată prin intimidare, amenințare sau, invers, neglijență și omisiune.

Forme de manifestare a comportamentului agresiv

Modul în care copiii de şcoală îşi manifestă comportamentul agresiv diferă în funcţie de gen. Băieţii preferă agresivitatea fizică, iar fetele formele de agresivitate indirectă, această diferenţiere fiind vizibilă încă de la vârsta preşcolară. Nu de puţine ori, în jocul lor, băieţii se împing şi îşi dau coate, iar fetele adresează vorbe alintate dar maliţioase referitoare la colegi sau colege de grupă. La vârsta preşcolară şi şcolară primară doar un număr redus de copii manifestă forme severe de violenţă faţă de alţi copii sau faţă de animale, lor fiindu-le caracteristice comportamentele de tip opozant. Mai tîrziu, la vârsta adolescenţei, datorită dezvoltării forţei fizice comportamentul agresiv devine mai sever, caracterizat prin ameninţări. Adesea ei participă la acte de violenţă colectivă, însă tabloul clinic al manifestărilor agresive la copii şi adolescenţi este eterogen (Rotter, 1997).

Comportamentul agresiv afectiv este impulsiv, necontrolat şi neplanificat, în această categorie intrând comportamentele agresive reactive, deschise, directe, care pot fi verbale şi fizice. Acest tip de comportamente agresive sunt întâlnite cu precădere în învăţământul preşcolar. Datorită inocenţei şi naivităţii lor, în majoritatea cazurilor preşcolarii, nu îşi planifică acte de violenţă, ci totul se întâmplă ca reacţie la cele întâmplate.

Cauze ale violenţei şcolare

Violenţa în şcoală este generată de multiple cauze şi factori de influenţă, ale căror efecte se cumulează şi potenţează reciproc, conducând la apariţia unor astfel de fenomene sub variate forme de manifestare – de la cele mai simple la cele mai grave forme de comportament deviant.

În vederea identificării acestor cauze, se au în vedere factorii de risc în apariţia violenţei cât şi cauzele violenţei în şcoală.

Alte abordări consideră că principalele cauze ale violenţei sunt cele generate de:

- violenţa în familie (copiii care aparţin unor familii în care se manifestă relaţii de violenţă preiau aceste ”modele de relaţionare”);
- condiţiile economice (sărăcia extremă în care trăiesc unele familii, inclusiv copiii, îi împinge pe unii dintre ei la comiterea unor acte de violenţă);
- mediul instabil (anumite evenimente intervenite în familie, de genul divorţului sau decesului unui părinte, precum şi climatul psihoafectiv instabil şi insecurizant în care se dezvoltă copiii;
– în familie sau în afara acesteia – pot conduce la manifestări de violenţă ale acestora);
- stima de sine scăzută (indivizii cu o imagine de sine defavorabilă se implică în acte de violenţă pentru a compensa sentimentele negative cu privire la propria persoană şi pentru că astfel obţin acceptarea grupului cu care comit actele de violenţă);
- imaginea violenţei în mass-media (expunerea îndelungată la violenţa propagată de către media îi desensibilizează pe copii, ajungând astfel să o accepte, să o practice, să li se pară normală; aceasta cu atât mai mult cu cât imaginea violenţei în media nu insistă pe consecinţele asupra agresorului – penale, sociale etc. – și nici pe efectele asupra victimei);
- sistemul legal (cadrul legal permisiv, în unele țări, privind violenţa tinerilor, situaţie care nu descurajează recidivarea);
- lipsa comunicării şi a sentimentului de apartenenţă la comunitate a tinerilor, precum şi lipsa speranţei de reuşită în viață; violenţa şi aderarea la un grup violent creează acestora sentimentul de apartenenţă la o anume comunitate şi încredere în viitor);
- rasismul, sexismul, homofobia, stratificarea socială, etnocentrismul (discriminarea centrată pe diferenţele între indivizi sau grupuri este o sursă de tensiune care poate genera violenţă; instituţiile pot legitima violenţa prin politici și practici instituționale, dând dreptul indivizilor să practice discriminarea la nivel individual, cu consecinţe minime).

Bibliografie:

Neculau Adrian, Gilles Ferreol, „Violenţa. Aspecte psihosociale”, Ed.Polirom, 2008, Iaşi;
Neculau Adrian „Manual de psihologie socială”, Ed. Polirom, 2003, Iaşi;
Neamtu Cristina “Devianţa şcolară”, Ed. Polirom, 2003, Iaşi.

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ A ELEVILOR

Profesor ARSENESCU Niculina
Liceul Tehnologic „Ion Creangă” – Pipirig

1.a. Definirea orientării şcolare şi profesionale

Vom defini orientarea ca fiind un ansamblu de acţiuni şi influenţe pedagogice, sociale, medicale etc. ce se exercită în mod continuu cu scopul realizării de către indivizi a opţiunilor şcolare şi profesionale în concordanţă cu particulatităţile personalităţii lor şi cu cerinţele contextului social la care se raportează.

Orientarea şcolară şi profesională, este componenta intrinsecă a acţiunii educative şi rezultat al unor influenţe mai mult sau mai puţin organizate. Includerea orientării în acţiunea educativă se justifică prin convergenţa finalităţii lor. Educaţia şi orientarea apar ca două laturi complementare ale aceluiaşi proces: pregătirea individului în vederea integrării sale sociale. Din această cauză, caracterul permanent al educaţiei presupune caracterul permanent al orientării şcolare şi profesionale.

Orientarea se întemeiază din punct de vedere psihologic pe ideea potrivit căreia opţiunea este o rezultantă a întregii personalităţi. Preocuparea pentru depistarea şi cultivarea diverselor componente ale personalităţii, concomitent cu dirijarea lor în direcţia viitoarelor opţiuni, reprezintă la un loc aspectul educativ al orientării. Se analizează aptitudini, capacităţi, înclinaţii, interese, aspiraţii, motivaţii, trăsături de voinţă şi caracter etc. Aceste aspecte ale personalităţii individului pot fi grupate în trei categorii:

- ✓ ***intelectuale;***
- ✓ ***afectiv-motivaţionale;***
- ✓ ***volitiv-caracteriale.***

Observaţii:

- aspectele intelectuale se referă la dezvoltarea aptitudinilor generale şi speciale, la formarea unui stil de muncă, la aprofundarea cunoştinţelor despre domenii ale realităţii;
- cele afectiv-motivaţionale includ tot ce poate constitui un mobil în realizarea opţiunii: interese, năzuinţe, înclinaţii, preferinţe, aspiraţii, atracţii, atitudini etc.
- cele volitiv-caracteriale sunt indispensabile pentru mobilizarea personalităţii în vederea realizării scopurilor, dorinţelor şi aspiraţiilor individului. Rolul unor calităţi ca perseverenţa, fermitatea, consecvenţa, dragostea de muncă etc. sunt recunoscute din punct de vedere psihologic.

Orientare trebuie să se facă nu numai în funcţie de individ, ci şi de cerinţele societăţii. Dacă din punct de vedere al individului este important ca orientare să-i asigure condiţiile dezvoltării personalităţii şi să-i ofere satisfacţie în muncă, din punct de vedere social este important ca orientarea să răspundă unor obiective economice, astfel încât prin valorificarea potenţialului de care dispune personalitatea umană să se asigure creşterea productivităţii.

1.b. Concepţii dominante în orientarea şcolară şi profesională

Concepţia caracterologică consideră că succesul profesional s-ar datora în cea mai mare parte trăsăturilor de caracter ale omului şi interesului pentru o profesie sau alta. *Avem orientare atunci când este vorba de a alege o carieră pentru un individ şi avem selecţie atunci când alegem indivizi pentru o anumită carieră.*

Concepţia clinică sau dinamică, consideră că prezenţa înclinaţiilor ar fi hotărâtoare în orientarea profesională. De aceea este important să cunoaştem prin examene clinice şi teste proiective, înclinaţiile profunde ale individului spre un domeniu sau altul de preocupări, spre o anumită profesie.

Concepţia psihopedagogică priveşte personalitatea umană în complexitatea sa. Ca atare, orientarea şcolară şi profesională se întemeiază pe necesitatea dezvoltării acestei personalităţi prin acţiuni educative organizate în corcondanţă cu cerinţele unui grup de profesii sau a unei profesii concrete. Este o concepţie umanistă care se dezvoltă în prezent.

1.c. Factorii orientării şcolare şi profesionale

Şcoala-factor principal al orientării

Urmărind înfăptuirea imperativelor educaţionale, şcoala realizează implicit şi orientarea şcolară şi orientarea profesională. Argumente în favoarea acestui *factor* sunt multiple: procesul de învăţământ şi celelalte activităţi din şcoală asigură condiţiile depistării şi dezvoltării aptitudinilor pregătind, *terenul* pentru orientare; orientarea profesională asigurată de şcoală nu este unidirecţională; şcoala urmăreşte formarea unei motivaţii pozitive şi a unor trăsături de caracter care îşi vor pune amprenta asupra exercitării oricărei profesii.

Rolul familiei în orientare şcolară şi profesională

Vom face distincţie între influenţa familiei şi acţiunea ei educativă. Din punct de vedere al influenţelor pe care le exercită asupra orientării, familia ocupă primul loc. Analizând aceste influenţe costatăm că nu sunt fundamentale din punct de vedere psihologic şi social, fiind, de cele mai multe ori, emanaţia unor factori subiectivi care ţin de experienţa părinţilor, dorinţele, aspiraţiile şi interesele lor faţă de anumite profesii. De cele mai multe ori aceste influenţe nu sunt în corcondanţă cu cerinţele şi obiectivele orientării, repercutându-se negativ asupra personalităţii copilului.

Referitor la acţiunea educativă a familiei ea este eficientă numai atunci când scopul său se înscrie pe aceeaşi linie cu a şcolii, când există corcondanţă privind obiectivele urmărite. Sarcinile familiei ar putea fi concepute în jurul a două obiective: *cunoaşterea copilului şi educarea lui din punct de vedere psihic* în vederea orientării în corcondanţă cu particularităţile psiho-fizice şi cerinţele societăţii.

Colaborarea dintre şcoală şi familie presupune nu numai o informare reciprocă cu privire la tot ceea ce ţine de orientarea copilului, ci şi înarmarea parinţilor cu toate problemele pe care le comportă această acţiune.

Rolul mass-mediei în orientarea şcolară şi profesională

Orientarea presupune informarea tuturor celor implicaţi în realizarea ei: profesori, părinţi, elevi asupra şcolilor care ar putea constitui obiectul opţiunilor. Mijloacele mass-media deţin un rol important în acest sens.

Specialiştii nu contestă impactul pe care îl exercită mass-media asupra nivelului de informare a indivizilor supuşi orientării, dar mass-media nu rezolvă problema în totalitate. Intervenţia şcolii pentru dirijarea ei în corcondanţă cu

particularităţile individuale ale elevilor şi cu cerinţele societăţii se impune cu desăvârşire.

Elevul, subiect în acţiunea de orientare şcolară şi profesională

Momentul decizional sau al opţiunii pentru un tip de şcoală/ orientare şcolară sau pentru o profesie/ orientare profesională include o anumită joncţiune între factorii profesionali şi cei sociali/ cerinţe şi posibilităţi.

Trecerea de la orientare la autoorientare presupune trecerea de la cunoaştere la autocunoaştere, de la educaţie la autoeducaţie. Toate aceste salturi nu se realizează de la sine, ci numai printr-un proces conştient condus şi dirijat de profesor.

Decizia este eficientă dacă se materializează. Există situaţii când sub influenţa anumitor factori *perturbatori* elevul trebuie să revină asupra deciziilor sale şi să facă alte opţiuni; el se află în ipostaza de a se *reorienta*.

Cauzele reorientării ar putea fi împărţite în două categorii:

- *o superficială cunoaştere a universului interior;*
- *o insuficientă cunoaştere a profesiunii*.

O atenţie deosebită se acordă preîntâmpinării formării unei atitudini deformate asupra unor profesii, de evitare a lor sau de subapreciere. Gradul de autocunoaştere este sursa multor distorsiuni în orientarea şcolară şi profesională.

Opţiunile profesionale trebuie aduse la scara vieţii reale, fundamentate pe rezultate posibile într-un domeniu oarecare, în corcondanţă cu aptitudinile individuale şi cerinţele societăţii. Alegerea corectă a şcolii sau a profesiei este posibilă numai printr-o decizie corectă întemeiată pe autocunoaştere şi realizări.

IMPORTANȚA Ș INECESITATEA PARTENERIATULUI ȘCOALĂ - FAMILIE

Profesor pentru învățământ primar și preșcolar ȚEPEȘ Angela
Școala Gimnazială Nr. 1, Bicazu - Ardelean

Idealul educativ în societatea democratică vizează formarea unei personalități care să se dezvolte și să se manifeste pe deplin, o personalitate armonioasă și complexă care să facă față și să se adapteze schimbărilor cerute de progresul și standardele contemporane, sociale, tehnico-științifice și etice.

Prin toate activitățile și demersurile pedagogice desfășurate pe parcursul activității școlare și extrașcolare cadrele didactice urmăresc modelarea personalității copilului conform obiectivelor sociale. Foarte important este interesul de formare a capacităților intelectuale și abilitătilor practice, asimilarea cunoștințelor ce se referă la estetic, umanism sau tehnică, formarea disponibilităților afective ce se reliefează prin atitudini deschise și receptive față de informație și educație. Se urmărește de asemenea educarea noilor generații în spiritul respectării libertăților și drepturilor fundamentale ale omului, a toleranței și demnității, a expunerii propriei opinii și respectării opiniei semenilor.

Procesul de formare a personalității est complex și necesită implicarea nu doar a educatorilor care profesează în sistemul educațional, ci și a părinților, instituțiilor culturale, mijloacelor mass-media, într-un cuvânt a întregii societăți.

Chiar dacă există teorii cu privire la importanța sau prioritatea unuia din factorii enumerați mai sus, cu siguranță rolul primordial în educarea copiilor îl dețin școala și familia care pot acționa organizat și responsabil în această acțiune. Situațiile întâlnite pe parcursul procesului instructiv-educativ întăresc ideea importanței colaborării celor doi factori. Există din păcate și situații când școala nu se poate baza pe familie ca pe un pilon solid pentru instruire și educație, situații cauzate de condițiile sociale-părinți plecați în străinătate, convingeri și atitudini greșite sau negativiste, situația materială.

În situații normale familia și școala stabilesc un flux continuu de influențe pozitive. Copilul intră în mediul școlar, la o vârstă fragedă, cu un bagaj de informații, atitudini și comportamente preluate direct din familie, după modelul acesteia. Școala, prin exponenții ei - educatori, învățători, profesori - dezvoltă sau încearcă să corecteze anumite deformări psihosomatice ale viitorului adult.

Ideal ar fi ca mediul familial să susțină o dezvoltare armonioasă și echilibrată oferind protecție și dragoste. Realitatea însă nu coincide în permanență cu speranțele educatorilor.

Oamenii nu se nasc turnați în tipare, așa că fiecare individ este unicat. Modelarea și diversificarea o face și mediul social, școlar și familial căruia îi aparține individul. Mediul social nu îl putem controla, evita sau alege în funcție de anumite modele sau rețete.

Educația, definită într-un mod general, este un proces ce are ca scop principal formarea unui comportament în concordanță cu normele societății din care omul face parte. Primii profesori ai copiilor sunt părinții. Comportamentul parental este, de cele mai multe ori, transmis din generație în generație, deoarece acesta

este inspirat din propria experiență. Școala are un rol bine stabilit prin reglementări dezvoltate de specialiști în educație și intervine alături de familie în dezvoltarea copilului. Astfel, educarea părinților din punct de vedere psihopedagogic este o necesitate și revine instituției școlare și cadrelor didactice în special. Acest lucru se realizează prin activități specifice desfășurate în cadrul parteneriatelor dintre cele două părți.

Copiii simt nevoia prezenței active a părinților în viața lor. Adulții ar trebui să participe la jocurile copiilor și la activitățile lui școlare pentru ca acesta să perceapă și să înțeleagă dragostea, interesul și care îi sunt atribuite. Formarea și informarea părinților în legătură cu viața școlară presupune ca părinții să cunoască obligațiile și drepturile pe care le au privind educația copilului, cât de importantă este atitudinea lor în reușita școlară și metodele de colaborare cu școala. În acest sens este foarte important dialogul între educatori și părinți. Cadrele didactice sunt pregătite în materie cu relația cu părinții elevilor, iar competențele lor, în acest sens, sunt considerate aptitudini profesionale. Școala asigură părinților asistența necesară în atingerea scopului actiunii educative - succesul școlar al elevilor.

Colaborarea școală - familie în interesul elevului vine în completarea participării părinților la gestiunea unității de învățământ. Ca responsabili legali ai educației copiilor lor, părinții au posibilitatea de a influența natura acesteia. Modelele participative ajută la coordonarea eforturilor și activităților educative, la orientarea și adaptarea școlii la nevoile și schimbările societății și au posibilitatea de a se implica în luarea deciziilor și rezolvarea problemelor pe plan local. Altfel spus, familia poate stimula inițiativele școlii și poate veni cu propuneri și inițiative pentru îmbunătățirea procesului instructiv-educativ.

Școlaritatea este o etapă foarte importantă, uneori dificilă și cu implicații profunde în dezvoltarea și evoluția copiilor. Debutul școlarității îi prinde nepregătiți pe majoritatea părinților iar comportamentul acestora intervine într-un mod negativ asupra copiilor ceea ce îi poate conduce pe aceștia din urmă spre dezvoltare intelectuală și emoțională greșită.

Pentru obținerea succesului școlar specialiștii susțin că există câteva elemente cheie: încrederea, curiozitatea, intenția, controlul de sine, raportarea la grup, comunicarea și cooperarea.

Un copil dobândește aceste calități în perioada școlară, îndrumat fiind de educatorii și părinții care au responsabilitatea formării personalității unitare.

Școala trebuie să-și deschidă porțile pentru ca părinții să cunoască și să participe la activitățile școlare și extrașcolare pe care elevii le desfășoară. Cadrele didactice trebuie să inițieze activități ce oferă părinților oportunitate să participe alături de copil, astfel ei cunoscându-l în situații diverse, lucrează alături de el și se bucură alături de acesta.

Încheierea parteneriatelor între școală și familie este o acțiune care presupune unirea energiilor și coalizarea eforturilor ambelor parteneri și reprezintă un element foarte important în procesul instructiv educativ. Parteneriatele cu familia ajung la nivel maxim de eficiență și duc la obținerea unor beneficii pe termen lung atunci când acestea sunt bine planificate și corect înțelese.

Școala tradițională considera că familia poate fi înlocuită în anumite acțiuni sau activități atunci când aceasta nu are resursele culturale sau aspirațiile pe care le propune societatea. Școala modernă pune la dispoziția familiei și a copilului o serie de structuri de sprijin pentru depășirea unor obstacole întâlnite în activitățile de învățare și dezvoltare. Susținerea este

necesară uneori și în afara activităților desfășurate în școală atunci când copilul se află în situații de risc. Cabinetele de asistență psihopedagogică și de consiliere, cabinetele de logopedie și orientare profesională sunt structuri pe care școala le pune la dispoziție copiilor și familiilor. În cadrul acestor structuri se dezvoltă programe de sprijin pentru părinți, elevi și profesori.

Programele școlare se pot îmbunătăți și perfecționa doar acordând atenție în permanență nevoilor sale și nevoilor partenerilor săi pentru ca structurile implicate în procesul educațional să planifice, să organizeze și să intervină atunci când apar situații problemă.

Implicarea părinților în activitatea școlară se face sub două dimensiuni:

- dimensiunea relației părinte-copil ce vizează controlul rezultatelor, frecvenței școlare, suportul acordat elevilor în rezolvarea temelor, suportul moral și material oferit copilului;
- dimensiunea relației familie-școală ce vizează contactelor părinților cu reprezentanții instituției școlare, participarea la activități organizate de școală, alegerea unității școlare și a filierei.

Aceste contacte îmbracă forma unor întâlniri organizate de școală cu asociațiile de părinți, reuniuni de informare a părinților privind metodele și conținuturile programei școlare, activitățile extrașcolare sau extracurriculare.

Școala realizează un parteneriat cu elevul respectând și valorizînd identitatea lui și a familiei, recunoscând importanța acesteia, încercând atragerea în procesul didactic alături de celelalte resurse ale societății educative pe care le implică activ după ce le identifică.

Un parteneriat real între școală și familie este o relația activă de implicare conștiență a ambelor părți, este succesul sau eșecul școlar, este zbaterea și rezultatul din care beneficiar este **copilul.**

BIBLIOGRAFIE

1.Sava C. (2012), Şcoala părinţilor, Piteşti, Editura Delta Cart Educaţional

2.Şincan E., Alexandru Gh. (1995), Şcoala şi familia, Craiova, Editura ,,Gheorghe Cârţu Alexandru”

3.Stan C. (2001), Teoria educaţiei, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană

DESPRE TOLERANȚĂ

Profesor Liliana IACOB

Colegiul Tehnic Forestier, Piatra Neamț

Ce știm despre toleranță? Dar despre intoleranță? Voltaire spunea: „Ce este toleranța? Apanajul umanității”.

În mintea mea apar întrebări… Sunt o persoană tolerantă? Îi accept sau îi resping pe cei care nu gândesc ca mine?

Din punct de vedere etimologic, toleranța provine din latinescul „*tolerare*” tradus prin a susține, a menține, a suporta o greutate – în sens propriu. În sens figurativ înseamnă a suferi, a suporta o durere sau o persoană.

Toleranța reprezintă, în *sens inițial*, a suporta un aspect dificil de acceptat, de care nu poți scăpa sau pe care nu-l poți schimba, evita. În trecut, toleranța însemna o permisiune a autorităților, o indulgență și era invocată în special în chestiuni religioase. Astăzi, toleranța este legată de acceptarea diversității, de eliberarea de nonconformism și implică acceptare reciprocă pentru valori și principii.

Haideți să analizăm aspecte din viața noastră. O persoană tolerantă acceptă diversitatea şi nu are idei preconcepute despre ceilalţi pe baza diferenţelor de religie, rasă, gen, preferinţe de orice tip. Dacă trăim în armonie cu ceilalţi şi căutăm soluţii în loc să iscăm conflicte, putem să ne concentrăm mai mult pe elementele comune decât pe diferenţe. Toleranţa înseamnă şi să fii flexibil şi să îi accepţi pe cei din jur şi dreptul lor de a fi aşa cum îşi doresc.

Există mai multe feluri prin care poţi să-ţi arăţi toleranţa. Este posibil ca o persoană să fie în dezacord cu părerile tale, dar în acelaşi timp să le respecte. A nu fi în acord cu cineva nu înseamnă să fii intolerant. În colectivele de elevi apar adeseori situații conflictuale în care toleranța este uitată. Copiii pe care îi formăm azi vor avea parte, în viaţa lor, de multe schimbări, vor cunoaşte şi se vor acomoda cu noi locuri, vor asimila mai multe informaţii şi vor fi expuşi unei varietăţi culturale într-o manieră în care nicio altă generaţie nu a făcut-o. Pentru a face faţă în această lume diversă şi complexă va fi nevoie să-şi dezvolte capacitatea de a fi toleranţi şi de a manifesta respect. Atât respectul cât şi toleranţa sunt importante pentru siguranţa copilului. Toleranţa va determina apariţia ideii că este special, valoros şi acceptat. Printr-un exerciţiu repetitiv, spunându-i şi arătându-i cât este de iubit, copilul se va simţi acceptat, fiindu-i mai uşor să-i accepte şi pe alţii. Tocmai din acest motiv ar fi util să vedem cum poţi să fii tolerant cu cei din jur:

- gândeşte înainte să vorbeşti, fii binevoitor şi ascultă ce are de spus cineva înainte să reacţionezi;
- interesează-te de punctul de vedere al celuilalt şi încearcă să găseşti interesele comune pe care le aveţi, dincolo de diferenţe;
- apreciază propriile valori culturale, dar şi pe ale altora, fără să le judeci;
- nu eticheta oameni pe baza diferenţelor;
- nu-i judeca pe alţii pentru lucruri pe care nu le pot controla şi care nu ţin de ei;
- nu uita totuşi că toleranţa nu înseamnă să accepţi un comportament deplasat, ci înseamnă că toată lumea merită

să fie tratată cu respect şi trebuie la rândul lor să îi trateze pe ceilalţi cu respect.

Toleranţa şi intoleranţa sunt în toate faptele noastre de viaţă, de la jocul din grădiniţe până la jocul marilor puteri, şi există la orice nivel: în familie, între grupuri, comunităţi, popoare sau religii. Este premisa păcii şi a dezvoltării sustenabile, iar în Ziua Internaţională a Toleranţei – 16 noiembrie - opinia publică este mobilizată în favoarea educaţiei pentru toleranţă.

Nedreptatea, violenţa, discriminarea şi marginalizarea sunt forme ale intoleranţei. Educaţia pentru toleranţă trebuie îndreptată împotriva fricii şi excluziunii şi către dezvoltarea capacităţii tinerilor de a judeca liber şi independent.

În lumea în care trăim redescoperirea ideii de toleranţă şi respect este mai necesară ca oricând. Copiii pe care îi educăm şi îi creştem vor fi protejaţi de violenţă doar dacă aceste concepte vor deveni pentru ei nişte deziderate.

Bibliografie:

Dicționarul Explicativ al Limbii Române, Ed. Univers Enciclopedic, București, 2012

Voltaire, *Tratat despre toleranță*, ed. Antet, București, 2010

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

CULTIVAREA INTERESULUI COPIILOR PENTRU LECTURĂ ÎN CADRUL FAMILIEI

Bibliotecar, ARSENESCU Constantin
Liceul Tehnologic ,,Ion Creangă" – Pipirig

Lectura este una dintre principalele caracteristici ale formării culturale, intelectuale, etice, estetice a copilului. Astăzi nimeni nu mai pune la îndoială importanţa cărţii şi a lecturii pentru formarea personalităţii în devenire – inteligente, bine informate. Rămîne mereu actual îndemnul lui M. Eminescu: „Citeşte! Citind mereu, creierul tău va deveni un laborator de idei şi imagini din care vei întocmi înţelesul şi filosofía vieţii".

Prin proverbul românesc: ,,Cartea face omul om, cu altoiul pomul – pom!" se atestă că prin carte se moşteneşte de la înaintaşi şi se transmite urmaşilor patrimoniul cultural al civilizaţiei naţionale. Pentru ca apropierea de carte să devină o deprindere zilnică, iar plăcerea de a citi – o necesitate dorită şi trăită, e necesar ca familia să se implice activ în apropierea copilului de miracolul cărţii, încă înainte de învăţarea alfabetului. Copilul, scria George Călinescu, se naşte curios de lume şi nerăbdător de a se orienta în ea.

Literatura care îi satisface această pornire îl încântă. Există un ecou deosebit în sufletele micilor cititori, nu numai inspirată din universul vârstei dintâi, ci apropiată în genere de sensibilitatea acestuia. Familia constituie primul mediu de viaţă socială şi culturală, iar prin valorile pe care le transmite copilului asigură premizele dezvoltării intelectuale morale şi estetice ale acestuia.

Pentru a stimula interesul pentru carte încă din mica copilărie, părinţii trebuie să cunoască şi să observe particularităţile individuale propriului copil, raportându-se la cele specifice ale fiecărei etape succesive ce intervin în creşterea copilului de la naştere la maturitate. De asemenea ei trebuie să ştie, că în fiecare dintre aceste etape sunt dominante anumite activităţi şi interese. între 1 şi 3 ani se desfăşoară activităţi de lectură: lectura realizată mai întâi de părinţi prin citirea unor povestiri în imagini viu colorate: *Cei trei purceluşi* de Serghei Mihailov, povestea populară *Gogoaşa* etc , a basmelor, a unor poezii şi mai târziu după ce învaţă să citească, lectura personală a copiilor.

Toţi părinţii pot observa plăcerea şi nerăbdarea pe care le manifestă copiii în aşteptarea momentului lecturii, trăire exprimată în acea dorinţă de a asculta mereu poveşti, legende, fabule cunoscute la un moment dat, până în cele mai mici amănunte, fără plictiseală. Lecturile bunicilor, ale mamei sau ale tatălui, în anumite momente ale zilei, îndeosebi înaintea orelor de somn constituie cea mai bună modalitate de a stabili primele contacte ale copiilor cu cărţile. Poveştile, povestirile din lumea păsărilor şi a animalelor, sau cele având ca eroi copii de vârstă apropiată cu care copilul se poate identifica - reprezintă genul de literatură care încântă copilăria. Cărţile ilustrate constituie un deosebit mijloc de atracţie. Poveştile şi basmele lui Petre Ispirescu, Ion Creangă, Fraţii Grimm, cele din colecţia „poveşti nemuritoare" nu trebuie să lipsească din biblioteca familiei. La vîrsta primei şcolarităţi părintele este cel care trebuie să se orienteze în alegerea cărţilor. Alături de povestirile cu subiecte din viaţa reală şcolarul continuă să manifeste interes pentru basme şi legende.

Constatând un interes mai scăzut pentru anumite

domenii sau obiecte de studiu, părintele poate redresa situaţia apelând la cartea de lectură. Interesul pentru istorie poate fi cultivat prin lecturi din *Povestiri istorice* de Dumitru Almaş sau *Legendele Olimpului* de Al. Mitru. Copiii pot fi puşi să povestească cele citite făcând comparaţie cu anumite opere literare. Lărgindu-şi orizontul de cunoaştere, copilul va dobândi reprezentări şi concepte spaţiale, temporare, despre lumea vie şi relaţiile dintre acestea, precum şi din universul social.

Răsfoind enciclopediile pentru copii pot fi atraşi de anumite teme care pot fi aprofundate prin lectura altor cărţi. In gimnaziu copiii continuă să fie atraşi de lumea copilăriei de fapte de vitejie, de aventură şi ficţiune. A le oferi copiilor *Amintiri din copilărie* de Creangă, *Fraţii Jderi* de M. Sadoveanu, cît şi literatură universală creată de I. London, Ch. Dichens, M. Twen, K. May, J. Verne, F. Cooper sau Al. Dumas constituie efortul preocupării copilului pentru lectură, pentru ocuparea unei părţi din timpul liber.

ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN ȘCOALĂ PRIN MIJLOACE INFORMALE

Profesor PAIU Cristina Vasilica
Liceul Tehnologic „Ion Ionescu de la Brad" – Comuna Horia, Județul Neamț

Este bine cunoscut faptul că tinerii de astăzi trăiesc în mijlocul unei explozii informaționale, care îi ajută să își dezvolte cunoștințele generale, competențele specifice și abilitățile de viață într-un ritm alert. Pornind de la premiza că fiecare ființă umană învaţă în cele mai diferite contexte - la şcoală, acasă, în grupul de prieteni, prin joc, la locul de muncă, prin interacţiunea cu ceilalţi etc, aducem în discuție conceptul de învățare informală în contexte non-formale.

Conform Legii Educației Naționale, învăţarea în contexte nonformale este considerată ca fiind învăţarea integrată în cadrul unor activităţi planificate, cu obiective de învăţare, care nu urmează în mod explicit un curriculum şi poate diferi ca durată.

Faptul că în prezent, la noi în țară, utilizarea limbilor străine este necesară în majoritatea domeniilor de activitate, învățarea acestora se realizează de la vârste din ce în ce mai mici și prin mijloace din ce în ce mai diversificate.

Experiența la catedră,precum și lucrul direct cu elevii,mi-au oferit în nenumărate rânduri ocazia de a identifica, în cunoștințele asimilate de aceștia, elemente informale, care nu au fost predate la clasă, ci însușite din diferite medii precum cel al televiziunii, al rețelelor de socializare și chiar din muzică.

Din dorința de a descoperi cât de mult influențează procesul de învățare a limbii engleze în mod special , de către elevi, atât mijloacele lingvistice folosite de către profesor cât şi mediul extrașcolar (în special mijloacele mass-media, internetul sau chiar la contactul direct cu diverși vorbitori nativi de limbă engleză) am decis realizarea unor studii și aplicarea unor chestionare elevilor și părinților cu privire la acest lucru.În urma analizei realizate , am constatat faptul că însușirea unor elemente ale limbii engleze informale de la televizor sau din diferite melodii este de multe ori primul nivel pentru mulți dintre vorbitorii non-nativi ai acestei limbi.În același timp,pe lângă competențele de utilizare a acestei limbi ,am observat faptul că elevii își dezvoltă și alte abilități precum: capacitatea de lucru în echipă, încrederea în sine, disciplina, responsabilitatea, capacităţi de planificare, etc.

Jocurile de rol, dezbaterile, brainstormingul, jocurile de improvizație sunt de asemenea câteva exemple de metode informale, activ-participative ce pot fi folosite în cadrul orelor de limbi străine pentru obținerea și acumularea de noi cunoștințe.Selectarea celor mai bune metode depinde desigur de fiecare profesor în parte și de scopul fiecărei lecții.

Resursele ce pot fi utilizate în cadrul orelor de limbi străine sunt la îndemâna oricui, iar ca urmare a faptului căse dovedesc a fi de un real ajutor, elevii trebuie încurajați să experimenteze învățarea unei limbi atât prin metode formale de predare, cât și prin activități informale, interactive menite a-i face să fie conștienți de variațiile acesteia.

În concluzie, procesul de predare-învățare trebuie să fie adaptat timpurilor moderne în care trăim, pentru a face elevii să se simtă cât mai atrași și cât mai interesați de studiu pentru a obține rezultate care să fie de lungă durată .

Bibliografie

1.Vizental, Adriana (2008): *Metodicapredăriilimbiiengleze. Strategies of teaching and testing English as a foreign language*, Iaşi: Polirom

2.Harmer, Jeremy (2007): *The Practice of the English Language Teaching*, 4th edition, Pearson Longman

3.Bonta, Elena (2011): *Teaching English.A pragmatic approach*, Bacău: Alma Mater

ÉTRANGERS À NOUS – MÊMES (STRAINI CU NOI INȘINE)

Profesor ARUȘTEI Dana Marinela
Colegiul Tehnic „Miron Costin”, Roman

Tema : Plurilingvism, multilingvism și diversitate culturală
Competență socioculturală : Descoperirea unui scriitor francofon

Activitate : Analiza citatului *«Étrangement, l’étranger nous habite: il est la face cachée de notre identité ...De le reconnaître en nous, nous nous épargnons de le détester en lui-même. Symptôme qui rend précisément le «nous» problématique, peut-être impossible, l’étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s’achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés.» Julia Kristeva,* ***Étrangers à nous-mêmes***

Plan de analiză :

Julia Kristeva, qui est-elle ? Qu’est-ce qu’elle a écrit ?

Comment définit-elle l’étranger dans la citation présentée ? Quelle est la nouvelle perspective qu’elle met en discussion ?

Est-ce qu’on peut trouver une liaison entre les mots « étrange » - « étrangement » et « étranger » ?

Qu’est-ce qu’on comprend par « l’inquiétante étrangeté », le syntagme emprunté de Freud ?

« L’étranger … la face cachée de notre identité » introduit un motif, tant exploité dans la littérature. Lequel ?

Comment expliquez-vous la phrase « L’étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s’achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés » ?

Originaire de Bulgarie, Julia Kristeva est écrivain, psychanalyste, professeur émérite à l’Université Paris 7 – Diderot et membre titulaire de la Société Psychanalytique de Paris. Commandeur de la Légion d’Honneur (2015), Commandeur de l’Ordre du Mérite (2011), première lauréate du Prix Holberg (2014), elle a obtenu le Prix Hannah Arendt (2006) et le prix Vaclav Havel (2008). Parmi ses ouvrages, on mentionne *La révolution du langage poétique, Histoires d’amour, Pouvoirs de l’horreur, Soleil noir, Le Temps sensible*, la trilogie *Le génie féminin : Hannah Arendt, Mélanie Klein et Colette, La haine et le Pardon, Cet incroyable besoin de croire, Pulsions du temps*. Elle a écrit aussi des romans : *Les Samouraïs, Meurtre à Byzance, Thérèse mon amour, L’Horloge enchantée*.

Etrangers à nous mêmes (1988) est un essai qui incite le lecteur à réfléchir sur la condition de l’étranger qui doit vivre à l’étranger ou avec des étrangers.

Lorsqu'on parle de l'étranger, non pas pour désigner globalement les pays autres que le sien, mais pour signaler un étranger, on pense immédiatement à un homme qui vient d'ailleurs, de loin, qui parle une autre langue, qui a d'autres habitudes, un être qui n'est pas « comme nous », « de chez nous ». Par définition, l’étranger est ce qui n’est pas moi. Mais l’étranger n’est pas non plus un autre radicalement extérieur à moi. Ainsi comment définir l’étranger, s’il n’est ni le même que moi, ni un autre radicalement autre par rapport à moi ? L’étranger, en vertu de son altérité constitutive même, est, pour chaque individu, la mesure de sa propre humanité, de sa propre identité.

Julia Kristeva nous fait réfléchir à un changement de perspective de l’étranger –

autre à l'étranger – moi. L'homme est un étranger pour soi-même. Et si, par là même, il est un étranger pour les autres, c'est pour des raisons qui ne tiennent plus à des différences de race, de mœurs et de culture. Par bien des aspects de sa personnalité et de son caractère, l'homme est pour soi-même un inconnu qu'il ne comprend pas toujours, un étranger qui parle une langue qu'il devra apprendre, un témoin d'autre chose qui peut-être va l'étonner ou provoquer les réactions d'autrui. Dans cette perspective, sans doute inhabituelle, il faut se souvenir des collusions de sens entre « étrange » et « étranger ». Même s'il ne suffit pas de caractériser l'étranger (que je suis pour moi-même et pour autrui) par l'étrangeté — au sens où « étrange » signifie étonnant, insolite, voire inquiétant —, « étrange » et « étranger » sont effectivement apparentés. Bien souvent l'étranger nous apparaît étrange : celui qui vient d'ailleurs se fait remarquer par des signes extérieurs tels que le langage, anciennement et parfois encore par le type de vêtement ou de coiffure, par la nourriture et certaines formes de socialité ; il suffit alors que de cette allure extérieure on passe au caractère pour que soit qualifiée d'étrange une façon d'être à laquelle on est peu habitué. C'est donc bien aux signes extérieurs de cet « être-venu-d'ailleurs » que se rattache l'impression de l'insolite, par quoi s'opère le glissement de l'étranger à l'étrange.

On découvre alors qu'il y a en soi deux façons du « venir d'ailleurs », deux possibilités pour soi d'être à soi-même un étranger. D'une part, en effet, la psychanalyse nous montre combien de fantasmes, c'est-à-dire de désirs et de représentations bizarres, étranges, nous habitent, qui manifestent en nous un autre, un étranger, avec qui bien souvent nous jouons à cache-cache. D'autre part, la foi nous apprend qu'en fait on vient d'ailleurs, non plus au sens de cette étrangeté psychique, mais au sens de l'origine, qui nous rend mystérieux à nous-mêmes.

« L'inquiétante étrangeté », syntagme mise en question dans cet essai, est emprunté de Freud (*Unheimliche* - Freud, 1985), pour nous inviter à faire face aux réactions passionnelles qui suscitent l'étranger assimilé à l'étrange, où la peur de l'autre s'explique par le fait que la rencontre avec l'altérité nous renvoie à l'étrangeté qui est présente au cœur de nous-mêmes. Le mot allemand « ***heimlich*** » signifie « familier », « secret », « caché », « ténébreux », « dissimulé ». Julia Kristeva nous invite à admettre et à découvrir notre troublante altérité, à reconnaître notre inquiétante étrangeté, ce qui pourrait nous aider à ne pas rejeter l'étranger qui existe en nous et hors de nous, fait de mélancolie, afin d'ouvrir la voie à l'éthique. L'étranger est en nous et lorsqu'on fuie ou on combat l'étranger, on lutte contre l'inconscient – cet « impropre » de notre « propre » impossible.

« L'étranger (…) il est la face cachée de notre identité » introduit le motif du double. Le double, initialement une assurance contre la disparition du moi, devient un motif d'angoisse. A la manière de Freud, Kristeva met en lumière le phénomène de la « répétition du même » qui recèle un pouvoir important de génération de l'inquiétante étrangeté.

« L'étranger nous habite (…) nous nous reconnaissons tous étrangers » rejoint notre droit à la singularité, cette ultime conséquence des droits et des devoirs humains. « L'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés » - ce parcours montre à quel point l'étranger est source de chance, car le questionnement auquel il nous confronte atteste le

caractère énigmatique de notre existence. Le lieu où le vivant et l'inanimé échangent leur place, c'est celui de l'inquiétante étrangeté, étrangeté d'autant plus angoissante qu'elle se loge dans ce qui nous est le plus familier. Car ce que nous nommons le familier, est-il ce que nous connaissons le mieux ? Que penser du domestique, de l'intime, du chez soi….parce qu'ils sont proches de nous, sont-ils pour autant connus de nous ? La vie ordinaire, dans ce qu'elle a de plus répétitif et banal, n'est-elle pas la meilleure doublure de l'inconnu qui sommeille en profondeur, satisfait de savoir que c'est en lui que se joue l'essentiel ?

L'étranger fait découvrir les craintes et les traumatismes qui nous habitent, que nous avons oubliés, et que la rencontre avec l'autre - plus encore avec l'autre étranger- réveille et actualise. La psychanalyse soutient que l'étranger ne peut pas être éradiqué et chaque singularité comporte et suscite - dans l'autre - amour et haine. Si on peut les élucider en soi, on les accueillera chez les autres. En apprivoisant les étrangetés, peurs – angoisses – violences – et - rejets qui nous habitent, en donnant sens à l'étrangeté en nous-mêmes, on prépare la vie de ce « toucher intérieur » (oikéiosis), conciliation universelle qui préside à l'universalité du « genre humain ».

En lisant l'essai ***Etrangers à nous-mêmes***, le lecteur découvre une nouvelle perspective sur l'étranger – le côté étranger qui ce cache dans chaque individu à l'intérieur de sa conscience. On arrive à regarder la société actuelle comme une communauté faite d'étrangers qui s'acceptent dans la mesure où ils se reconnaissent étrangers eux-mêmes. Ainsi chacun, sans oublier sa culture de départ doit la voisiner et l'alterner avec celle des autres.

Bibliografie :

Kristeva, Julia, *Étrangers à nous-mêmes, eseu, 1988*

Învățarea eficientă și performantă bazată pe proiectul interdisciplinar, modalitate de prevenire a abandonului școlar timpuriu

Profesor GRĂDINARIU Crenguța
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”, Roman

Şcoala nu reprezintă doar o instituţie unde copiii şi tinerii vin să primească informaţii, ci un loc unde trebuie să înveţe toţi cei care lucrează. Până acum, profesorul era considerat principala sursă de informaţii pentru toate disciplinele. Datorită democratizării accesului la cunoştinţe, acest rol al dascălului se reduce dramatic, el devenind un organizator, o călăuză a învăţării, oferind elevilor, în locul tradiţionalei “transmiteri a cunoştinţelor”, veritabile “experienţe de învăţare”. Acest lucru se poate realiza însă doar într-o şcoală incluzivă, cea care poate răspunde unei diversităţi mari de copii, o şcoală în care toţi participă şi sunt trataţi ca fiind la fel de importanţi.

Astfel, odată cu includerea elevilor cu abilităţi diferite în clasele obişnuite din învăţământul de masă, creşte şi diversitatea nevoilor individuale de învăţare, iar pentru a face faţă, dascălii trebuie să înveţe să apeleze la tehnici noi, cu ajutorul cărora să poată asigura performanţe şcolare înalte pentru toţi elevii.

Metodele de învăţare prin cooperare oferă o soluţie acestei noi provocări incluzive, cercetările demonstrând că metodele şi tehnicile de învăţare prin cooperare pot consolida atitudinile pozitive faţă de învăţare, pot îmbunătăţi performanţele, rezultatele şcolare şi stima de sine ale elevilor, putând promova interacţiunea pozitivă şi sprijinul reciproc între elevi.
"Interdisciplinaritatea este o formă a cooperării între discipline diferite cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergenţă şi o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere." (C. Cucoş, 1996)

Printre metodele complementare de învăţare interdisciplinară cu multiple valenţe formative se află şi metoda proiectului. Complexitatea ei constă în faptul că se evaluează nu doar cunoştinţe, ci şi deprinderi, atitudini, competenţe de comunicare.

Proiectul (IBP- învățarea bazată pe proiect) este o metodă ce implică elevii în învăţarea conţinuturilor şi dezvoltarea abilităţilor prin intermediul unui proces extins, structurat în jurul unor întrebări sau probleme complexe, proces ce va avea ca rezultat unul sau mai multe produse.

Proiectul se desfăşoară pe o perioadă de timp de câteva zile / săptămâni. Începe în clasă, se continuă în clasă şi acasă şi se încheie în clasă, cu prezentarea produsului final.Este accesibilă tuturor ciclurilor curriculare de dezvoltare, putând fi adaptată oricarei categorii de vârstă. Poate fi aplicată individual sau în grup. Presupune o abordare interdisciplinară a unui subiect stabilit în raport cu cerinţele programei, cu capacităţile intelectuale implicate, cu interesele şi abilităţile de ordin practic ale elevilor. Îmbină cercetarea cu acţiunea, antrenând elevii în rezolvarea unor probleme de interes pentru ei.

Etapele IBP sunt următoarele:
Stabilirea ariei de interes şi a tematicii proiectului. Tema care va demara învăţarea bazată pe proiect trebuie să fie una care să stârnească interesul elevilor, pentru ca aceştia să se implice activ, să fie deschisă şi să reflecte o

problemă sau situaţie pe care elevii o pot rezolva investigând, să se refere la prezent, iar rezolvarea ei să fie resimţită de elevi ca o realizare semnificativă.

Stabilirea premiselor iniţiale, a cadrului conceptual, metodologic, a obiectivelor, a tipului de informaţii de care elevii au nevoie. În planificarea proiectului, cadrul didactic trebuie să stabilească obiectivele, conceptele şi principiile esenţiale care vor fi abordate. E necesară şi implicarea elevilor în această etapă, pentru ca ei să poată simţi că proiectul le aparţine şi să îşi asume responsabilitatea reuşitei lui.

Identificarea şi selectarea resurselor materiale. Cadrul didactic va trebui să stabilească ce resurse şi materiale sunt disponibile (manuale, proiecte realizate pe aceeaşi temă, cărţi de la bibliotecă, mass-media, persoane specializate în domeniul respectiv, Internet, etc.) şi cum va ajuta elevii să aibă acces la acestea.

Precizarea elementelor de conţinut ale proiectului. Se vor alege activităţi şi conţinuturi din cât mai multe discipline, care să ajute la găsirea răspunsurilor şi care să asigure atingerea obiectivelor din curriculum.

Formarea echipelor şi atribuirea sarcinilor. Metoda proiectului presupune activitatea pe grupe şi pregătirea cadrului didactic şi a elevului pentru ideea lucrului în comun. Un număr de 4–5 participanţi reprezintă mărimea ideală pentru grupurile care au de îndeplinit obiective precise. Cel mai adesea, stabilirea componenţei lor se face în funcţie de interesul manifestat de fiecare elev spre o subtemă.

Realizarea proiectului. Fiecare echipă colectează informaţii, le selectează, le ordonează, le clasifică, adresează întrebări, vizitează diverse obiective de interes în realizarea proiectului, creează produsul final.

Pentru o bună organizare, este nevoie de stabilirea unor termene-limită pentru diferite etape ale proiectului. Bineînţeles, cadrul didactic trebuie să fie conştient că pot să apară modificări, va trebui deci să fie flexibil şi să ajute acei elevi care s-ar putea să nu perceapă presiunea timpului. Pentru aceştia mai ales trebuie stabilite subetape, care să se concretizeze în realizarea unor produse parţiale. Elevii trebuie învăţaţi cum să colaboreze, ajutaţi să-şi aleagă rolul în grup, dar şi să îşi asume responsabilitatea pentru toată activitatea grupului, trebuie îndrumaţi, încurajaţi. Pe parcursul monitorizării se urmăresc procesele de grup, dinamica grupului, se oferă feed-back şi se apreciază progresul. Se elaborează fişe de monitorizare, precum şi criterii de evaluare, care să fie cunoscute de elevi. O întreagă gamă de caracteristici personale ale elevilor poate fi urmărită pe parcursul realizării proiectului: creativitate şi iniţiativă; participarea în cadrul grupului; cooperare şi preluarea iniţiativei; persistenţă; flexibilitate şi deschidere către idei noi; dorinţa de generalizare.

Evaluarea proiectului. Ori de câte ori este posibil, trebuie oferită elevilor posibilitatea de a se autoevalua şi de a-şi evalua colegii. Se moderează discuţii în care elevii să poată analiza ce anume a mers bine în procesul de realizare a proiectului, ce ar schimba dacă ar putea să înceapă din nou, ce întrebări noi s-au ivit în cadrul investigaţiei lor, etc.

Capacităţile / competenţele care se evaluează la finalul proiectului sunt: metodele de lucru; utilizarea corespunzătoare a bibliografiei; corectitudinea / acurateţea; generalizarea problemei; organizarea ideilor şi materialelor într-un raport; calitatea prezentării; acurateţea cifrelor / desenelor.

Elevii vor fi apreciaţi atât pentru modul de lucru, cât şi pentru modul de prezentare şi pentru produsul realizat.

Realizarea primelor proiecte a contribuit la conştientizarea faptului că fiecare elev aparţine comunităţii şi astfel se va putea implica mai activ în ameliorarea problemelor cu care aceasta se confruntă.

Astfel, elevii au fost stimulaţi să găsească abordări creative, inovative, abordări ce deschid drumul voluntariatului către familie, prieteni, copiii din lumea întreagă.

E simplu!... E frumos!... Poţi să te implici într-un proiect pentru că poţi învăţa pe altcineva cunoștințele dobândite în cadrul mai multor discipline şi în acelaşi timp poţi învăţa şi tu la rândul tău, ceva nou, asta constată cei implicaţi. Îţi faci prieteni noi , nu pierzi timpul degeaba, te distrezi, simţi că faci parte dintr-o comunitate, eşti mai responsabil, te gândeşti şi la alţii, nu eşti egoist, înveţi să împarţi şi să dăruieşti.

Încurajarea activităţilor în echipă, încurajarea copiilor în a se dedica activităţilor desfăşurate, a dus la mobilizarea tuturor. Dar toţi cei implicaţi au demonstrat că bunătatea este o frumuseţe pe care o percepi direct cu sufletul.

Fiindcă viaţa unui copil este ca o coală albă pe care fiecare om lasă un semn, noi am încercat să-i învăţăm să facă binele şi credem că este o moştenire preţioasă.

După cum spunea Saint Bernard ,,Dacă ai dat, uită, iar dacă ai luat pomeneşte” cred că libertatea de a alege este sentimentul puternic care ne dă puterea să ,,dansăm cu viaţa” fără a ne călca pe picioare. Noi credem că am reuşit prin derularea proiectelor să promovăm următoarele valori şi atitudini:

*exprimarea unui mod de gândire creativ, în structurarea şi rezolvarea sarcinilor de lucru;

*formarea deprinderilor/obişnuinţelor de a-i ajuta pe cei defavorizaţi;

*manifestarea spiritului de iniţiativă în activităţi de voluntariat;

*dezvoltarea toleranţei şi solidarităţii faţă de persoanele aflate în dificultate;

*dezvoltarea motivaţiei şi responsabilităţii faţa de membrii comunităţii aflaţi în dificultate;

*dobândirea unui comportament civic potrivit pentru societatea din care face parte.

Pornind de la ceea ce spunea Marc Aureliu ,, Contribuie la fericirea altora şi vei fi şi tu fericit” , ne-am bucura, ca în curând această iniţiativă să se realizeze în cât mai multe şcoli din România.

Bibliografie:

Cucoş, Constantin – Pedagogie, ed. Polirom Iaşi, 1996, p. 77-79

Neacşu, Ioan – Metode şi tehnici de învăţare eficientă, ed. Militară Bucureşti, 1990

Ionescu, Miron- Instrucţie si educaţie, Cluj-Napoca, Editura Universităţii, 2003

Cojocaru, V.M. si Sacară, L. - Managementul proiectelor pedagogice. Ghid metodologic. Bucuresti: Editura Didactică si Pedagogică, R.A, 2005.

FORMAREA LIMBAJULUI MATEMATIC LA COPILUL PREŞCOLAR

Prof. înv. preșcolar VOAIDEȘ Minodora
Școala Gimnazială Nr.1, Bicaz Chei, Județul Neamț

Activităţile matematice oferă copiilor posibilitatea explicării ştiinţifice a conceptului de număr şi a operaţiilor cu numere naturale. În formarea noţiunilor matematice trebuie respectată legătura dintre conţinut şi denumirea noţiunii. Orice denumire trebuie să se bazeze pe înţelegerea conţinutului noţional.

Abilităţile aritmetice dobândite în activităţile matematice din grădiniţă dezvoltă capacităţi ce conduc la formarea ulterioară a conceptelor fundamentale (mulţime, număr) fără a recurge la limbajul specific matematic, dar şi la însuşirea formelor de exprimare corectă din punct de vedere logic. Acestea pot fi considerate judecăţi cu valoare matematică exprimate în limbaj uzual.

Orientarea verbală este, în perioada preşcolară, superioară celei intuitive. Cuvântul devine eficient numai asociat cu intuitivul şi în formarea gândirii el are un rol activizator, iar în activităţile matematice este utilă valorificarea posibilităţilor sale funcţionale. Cuvintele pot îndeplini funcţii de planificare în acţiune numai dacă semnificaţia lor reflectă o anumită experienţă legată de obiectele cu care se acţionează.

La copilul de 3-4 ani experienţa constituie suportul semantic al cuvintelor este de ordin senzorio-motor şi perceptiv. Copilul afirmă, dar nu explică. „Gândirea ce însoţeşte limbajul nu este de fapt gândire logică, ci inteligenţa intuitiv-acţională, căci gândirea preşcolarului este prelogică, nu operează cu concepte abstracte” (J. Piaget, 1976, p. 103). Există o strânsă legătură şi interacţiune între planul concret acţional şi cel verbal. Ele se află în strânsă corelaţie şi se îmbogăţesc reciproc.

La vârsta de 5-6 ani acţiunile verbale se supun ,,logicii obiectelor”, în măsura în care sunt dirijate de reguli. Limbajul este instrument de instruire în completarea percepţiei, observaţiei şi acţiunii.

Formarea limbajului matematic necesită relevarea, compararea şi reunirea mai multor caracteristici ca: accesibilitate, pertinenţă ştiinţifică, funcţionalitate etc.

Datorită caracterului abstract, limbajul matematic se introduce treptat, cu unele dificultăţi. De aceea, în învăţământul preşcolar se folosesc termeni similari, mai accesibili copiilor. Astfel, se utilizează denumirea de grupă în loc de mulţime, obiect în loc de element, rotund în loc de cerc etc. În introducerea unei noţiuni se are în vedere posibilitatea reală în înţelegerea de către copii a noţiunii.

Pentru familiarizarea copiilor cu unele concepte moderne de matematică (mulţime, relaţie între mulţimi) sau pentru consolidarea reprezentărilor despre unele forme geometrice (triunghi, dreptunghi, pătrat), destinate pregătirii conceptului de număr natural şi operaţii cu numere naturale, se utilizează jocurile logico-matematice premergătoare operaţiilor cum ar fi: jocuri pentru construirea mulţimilor, jocuri de diferenţiere, jocuri cu cercuri (operaţii cu numere), jocuri de formare a unor perechi, jocuri de transformare, jocuri cu mulţimi echipotente.

În grădiniţă sunt utilizate mai des la activităţile matematice noţiuni şi denumiri ca:

- **Piesă, figură, formă geometrică**

Termenul de ,,formă geometrică" implică o abstractizare a realităţii şi restrânge însuşirile unui obiect caracterizat prin formă, mărime, culoare la unul singur: ,,formă". Termenul de ,,piesă" (geometrică) este utilizat când ne referim şi la alte însuşiri ale obiectului.

- **Grupă, grup, mulţime**

În matematică, noţiunea de ,,mulţime" este o noţiune primară, care se introduce prin exemple. În activităţile matematice din grădiniţă se folosesc denumirile de ,,grup", ,,grupă" de obiecte pentru noţiunea de mulţime , pentru că se materializează esenţa noţiunii ,,colecţie de obiecte determinate şi distincte". Prin exerciţii repetate se formează grupe cu mai puţine elemente, chiar cu un singur element, cărora li se atribuie denumirea de ,,grupă". Treptat, copiii înţeleg că tuturor grupelor de obiecte, indiferent de numărul obiectelor, li se atribuie denumirea de ,,grupă" sau ,,mulţime". Avantajul indiscutabil al folosirii termenului de mulţime de către preşcolari este acela al rigurozităţii ştiinţifice. Dezavantajul este de natură semantică şi legat de experienţa empirică a acestora. În limbajul activ al copiilor cuvântul ,,mulţime" are ca temă ,,mult" şi deci, în reprezentările lor, o asemenea entitate are un număr mare de obiecte. Apare astfel o contradicţie flagrantă între cele două semnificaţii ale cuvântului în cauză, mai ales în situaţia în care discută despre mulţimi având două elemente sau având un singur element. Funcţia comunicativă a limbajului se poate realiza prin folosirea, la început, a cuvintelor ,,grup/grupă de…", ce materializează esenţa noţiunii. În timp, nivelul de abstractizare al copiilor va permite înţelegerea faptului că noţiunea de ,,mulţime" nu este condiţionată de numărul elementelor care fac parte din ea.

- **Mulţime cu mai puţine elemente, mulţime cu mai multe elemente, mulţime cu tot atâtea elemente**

Două mulţimi sunt egale dacă au acelaşi număr de elemente. Pentru mulţimile care nu au ,,tot atâtea elemente" se folosesc termeni ca ,,mai puţine obiecte/elemente" sau ,,mai multe obiecte/elemente". Nu este corect să se folosească termeni ca ,,mulţime mai mare" sau ,,mulţime mai mică".

- **Număr natural, operaţia de adunare sau de scădere**

Pentru conştientizarea simbolurilor matematice folosite în grădiniţă se pot crea scurte povestiri în legătură cu acestea, folosind un limbaj adecvat nivelului de înţelegere al acestora. După acţiunea directă cu obiectele concrete urmează folosirea imaginilor, jetoanelor, apoi se trece la acţiunea prin simboluri convenţionale. Urmează etapa de familiarizare a copiilor cu simboluri (semne grafice) matematice: cifrele de la 1 la 10 şi semnele +, -, =.

În această etapă copiii pot efectua comparaţii, generalizări, abstractizări, care conduc la formarea de structuri mentale operatorii, folosind limbajul adecvat.

Formarea şi dezvoltarea limbajului, ca proces specific uman de exprimare şi comunicare de informaţii referitoare la realitatea obiectivă, reprezintă scopuri prioritare pentru învăţământul preşcolar. Dezvoltarea limbajului este strâns legată de dezvoltarea gândirii matematice a copilului şi de înţelegerea simbolurilor. În acest context, activităţile matematice urmăresc familiarizarea copiilor cu limbajul matematic, în forme accesibile înţelegerii copiilor.

Simpla enunţare a acestei preocupări ne plasează în faţa unei probleme decizionale: accesibilitate şi/sau rigurozitate în învăţarea limbajului noţional matematic în grădiniţă. Desigur, la modul ideal, răspunsul este:

riguros şi accesibil. De multe ori însă nu este posibil decât un compromis între acestea, deoarece învăţarea mecanică a unui termen, în spatele căruia nu se află reprezentările corespunzătoare, nu este decât o învăţare formală. De aceea, trebuie asigurată mai întâi înţelegerea noţiunii respective, sesizarea esenţialului, într-un limbaj accesibil copiilor, urmând ca, în perspectivă, să fie prezentată şi denumirea ştiinţifică.

Din punct de vedere psihologic, învăţarea limbajului se poate realiza prin 3 categorii mari de evenimente de întărire:

- simple coincidenţe, bazate pe memorarea unor probabilităţi condiţionate;
- sisteme de întărire imediată, bazate pe motivaţie, în care se include şi afectivitatea;
- sisteme bazate pe întărirea ulterioară.

La vârsta preşcolară, descrierea şi explicaţia bazate pe variate exemple şi operaţii concrete cu obiectele, integrate într-un sistem de întărire imediată şi urmate de o atentă abstractizare, până la nivelul accesibil, sunt cele mai indicate. Întrebările adresate de către educatoare copiilor, ca instrumente de lucru ale conversaţiei, trebuie să fie precise, exprimate corect, simplu şi clar. Ele trebuie să vizeze un răspuns unic, altfel pot deruta copiii. La matematică trebuie să predomine întrebările care încep prin ,,de ce”, cu rol de incitare la gândirea productivă. Cadrul didactic trebuie să stăpânească ,,arta de a pune întrebări”. De exemplu, după punerea în corespondenţă a două mulţimi de obiecte, nu este corectă întrebarea ,,Cum sunt cele două mulţimi?”, deoarece copiii pot răspunde ,,roşii” sau ,,egale”, gândindu-se la culoare sau la numărul de elemente. Corect este să adresăm întrebarea ,,Ce observăm din corespondenţa celor două mulţimi?”Atunci răspunsul aşteptat este clar şi unic: ,,Mulţimile au tot atâtea elemente.” De asemenea, se pot întâlni şi expresii de tipul ,,Mulţimea X este mai mare decât mulţimea Y”. Se impune ca educatoarea să intervină şi să-i convingă pe copii de corectitudinea expresiei ,,Mulţimea X are mai puţine/mai multe elemente decât mulţimea Y”.

Din punctul de vedere al limbajului utilizat la grupă, este indicat să se folosească exprimări ce evită formulările absolut riguroase, dar greu accesibile copiilor la această vârstă, desigur fără a veni în contradicţie cu sfera noţiunii respective. Un exemplu elocvent ar putea fi numirea cifrelor şi asemănarea lor cu elemente din lumea înconjurătoare care le sunt familiare copiilor, pentru a fi accesibile şi conştientizate.

Încă de la primele acţiuni cu obiectele în cadrul activităţilor matematice, copilul trebuie determinat să însoţească operaţia efectuată cu exprimarea orală, verbalizarea acţiunii, pentru că învăţarea matematicii începe cu însuşirea limbajului ei noţional. Copiii trebuie să devină capabili să exprime oral regulile jocurilor, exerciţiilor, problemelor cu simboluri matematice.

Un rol important în dezvoltarea limbajului matematic la copilul preşcolar îl are şi modul în care sunt formulate enunţurile problemelor ilustrate. Formularea enunţurilor acestor probleme poate afecta în mod semnificativ capacitatea copiilor de a găsi rezolvarea. Efortul de înţelegere a limbajului în care sunt enunţate problemele trebuie dublat de imagini care să accentueze caracterul concret al datelor. De asemenea, o întrebare bine pusă poate conduce la rezolvare problemei. Întrebările directe, simple, clare, concise conduc la identificarea procesului rezolutiv logic.

Verbalizarea tuturor acţiunilor şi operaţiilor logice în cadrul activităţilor

matematice din grădiniţă conduc spre perfecţionarea rostirii în limba maternă şi spre îmbogăţirea ei prin adăugarea elementelor specifice limbajului matematic.

Subliniem totuşi că trebuie evitată tendinţa de accentuare excesivă a activităţii verbale a preşcolarilor în dauna acţiunilor manipulatorii, deoarece, aşa cum se cunoaşte, formarea gândirii începe de la acţiunea directă cu obiectele, în cadrul căreia se dezvoltă toate procesele cognitive.

BIBLIOGRAFIE:

Păduraru V.,(1999) – "*Activităţi matematice în învăţământul preşcolar"* Editura Polirom ,Bucureşti;

Poamă E., **Niţa L., (**2007) – "*Individualizarea învăţării în activităţile matematice"* Revista Învăţământului Preşcolar Nr. 2

IMPORTANȚA EDUCAȚIEI ECOLOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Prof. înv. preșcolar GAVRILESCU Emilia - Dorina
Școala Gimnazială Nr.1, Bicaz Chei, Județul Neamț

A ocroti şi îmbunătăţi mediul înconjurător reprezintă pentru întreaga societate un obiectiv primordial, o sarcină a cărei realizare trebuie coordonată şi armonizată foarte bine în sistemul educaţional. Acţiunea de protecţie a mediului nu este uşoară în comunitate. Schimbarea mentalităţii oamenilor este dificilă, iar fără educaţia fiecărui individ în acest sens, începând de la vârste timpurii, orice demers la scara socială de ocrotire a mediului este supus eşecului.

Consider că educaţia ecologică poate avea, în cazul preşcolarilor, următoarele beneficii:

- sensibilizarea copiilor în problema păstrării unui mediu curat, sănătos şi estetic;
- cultivarea dragostei copiilor pentru Terra, pentru toate elementele care intra în componenţa acesteia: ape, plante, animale, etc;
- educarea copiilor în sensul păstrării sănătăţii mediului în care trăiesc;
- însuşirea unor norme de comportare specifice asigurării echilibrului dintre sănătatea individului, a societăţii şi mediului;
- formarea unei atitudini dezaprobatoare faţă de cei care încalcă normele specifice de păstrare a igienei mediului;
- educaţia copiilor şi a familiei în sensul formării unor comportamente corecte de ocrotire a mediului, de colectare selective a deşeurilor menajere reciclabile, de gestionare a deşeurilor;
- promovarea grădiniţei noastre la rangul de Eco-grădiniţă, conform standardelor UE, ca urmare a activităţilor educative desfăşurate şi a derulării programului amintit.
- educarea copiilor şi a comunităţii locale pentru păstrarea unui mediu mai curat şi mai sănătos, pentru utilizarea raţională a resurselor naturale şi menţinerea echilibrului ecologic, în vederea conservării naturii pentru generaţiile următoare.
- conştientizarea şi sensibilizarea comunităţii locale, a copiilor şi părinţilor faţă de problemele mediului;
- crearea în grădiniţă şi în împrejurimi a unui mediu ambient plăcut, prin amenajarea şi întreţinerea spaţiilor verzi;
- formarea unui comportament etic, civic;
- formarea unor deprinderi de conservare a naturii;
- implicarea copiilor în colectarea materialelor reciclabile – hârtie şi PET-uri.

Curiozitatea copiilor conduce la acumularea de cunoştinţe despre mediul înconjurător, despre protecţia lui, ceea ce contribuie la dezvoltarea capacitaţii copiilor de a gândi logic şi de a interpretă corect aspectele din jurul lor.

Cele mai multe taine despre natură putem începe a le dezlega de la vârsta preşcolară. Pornind de la curiozitatea şi interesul pe care îl manifestă copilul, consider că educaţia ecolgică alături de celelalte laturi ale educaţiei îl pot forma pe copil să fie un bun protector al vieţii proprii, a celor din jurul

lui dar şi al mediului înconjurător.

Toate acestea sunt mijloace preţioase de a-i educa pe copii pentru cunoaşterea mediului înconjurător, prezentându-le relaţia dintre plante, animale şi om. Totodată trebuie să le dezvăluim şi unele aspecte negative, pentru a-i pregăti mai bine în dorinţa de a ocroti natură:

- pericolul dispariţei unor specii de animale şi plante;
- efectul negativ al vânării unor animale şi păsări aflate pe cale de dispariţie;
- pericolul în care se află insectele în urma poluării apei şi a aerului, în condiţiile în care constituie hrana acestor vieţuitoare;
- acţiunile nefaste ale omului (defrişarea pădurilor, distrugerea vegetaţiei, degradarea arborilor) şi urmările lor.

În educarea deprinderilor de atitudine ecologică faţă de mediul înconjurător şi natură, educatoarele ar trebui să se ocupe de următoarele aspecte:

- păstrarea curăţeniei în curtea grădiniţei, în parcuri, grădini, păduri cu diverse prilejuri;
- menţinerea integrităţii arborilor şi florilor;
- întreţinerea spaţiilor verzi;
- plantarea de pomi, de flori şi îngrijirea lor; adică să participe practic la protejarea mediului.

Ocaziile prin intermediul cărora se pot forma copiilor o educaţie ecologică sunt multiple. În toate activităţile de observare a unor plante şi animale, pe lângă sistmatizarea cunoştinţelor despre părţile componente, se va orienta activitatea spre sensibilizarea copiilor în a le îngriji şi ocroti pentru că şi acestea sunt fiinţe fragile, sensibile şi lipsite de orice mijloc de apărare.

Cunoaşterea animalelor şi a mediului lor de viaţă sunt subiecte interesante pentru copii. Înţelegerea comportamentului animalelor în scopul reglării comportamentului uman faţă de ele constituie o cerinţă importantă.

Ideea de protecţie a animalelor, de apărare a lor faţă de intemperii şi faţă de acţunile novice ale omului, ca şi relaţiile de prietenie posibilă între copii şi animale, constituie un fond valoros, inepuizabil din punct de vedere educativ.

Observând animalele de casă, copiii dovedesc interes deosebit pentru a cunoaşte părţile corpului, aspectul blănii, modul de hrănire şi manifestă în general dorinţa de a se juca cu acestea. Atunci li se vor specifica anumite reguli de igienă.

Prin observări ale florilor, legumelor etc. copiii văd şi înţeleg că aceste plante au nevoie de aer, apă, căldura şi lumină, pentru a se menţine în viaţă, că rădăcina absoarbe apa şi sărurile minerale, iar frunza prepară hrana plantei.

Când vorbim de educaţie ecologică vorbim despre cei trei factori esenţiali: apă, aer şi sol. Un domeniu de cunoaştere foarte apropiat de viaţa copilului este igiena apei. Copilul trebuie să ştie că apa reprezintă un mediu vital datorită multiplelor roluri pe care le îndeplineşte. Ei trebuie să mai ştie că apa pe care o folosim nu vine aşa în starea în care este direct de la sursă, ci ea trece printr-un complex proces de purificare.

În cadrul unui proiect despre apă s-ar putea face observări cu tema „Apa curată şi apă poluată” - în cadrul unei drumeţii în zona Bicazului, prin activităţi aplicative „Filtrarea apei,”, prin experienţe „Circuitul apei în natură”, activităţi practice, dramatizări „Ploaie pentru apa cea mică”, prin activităţi matematice (măsurăm cantităţi de apă cu paharul, sticla etc).

De aceea, pentru a menţine calitatea apei trebuie să cunoaştem şi să respectăm norme de prevenire şi combatere a poluării apelor. Trebuie să-i

facem pe copii să înţeleagă că poluarea apei înseamnă alterarea calităţilor fizice, chimice şi biologice. În acest sens se pot desfăşura o serie de activităţi în care copilul să fie implicat în mod direct

- observarea unor imagini, planşe, afişe, pliante referitoare la importanţa apei în viaţa omului;
- jocuri cu rol: „De-a scafandrii!” , „Micii pescari!”.
- lecturi, imagini, diapozitive. filme , emisiuni TV, despre fenomene naturale (ploaia, furtuna, inundaţii, incendii naturale etc)
- concurs pe bază de fişe individuale pe tema „Aşa da, aşa nu!” între grupe din grădiniţă sau între grădiniţe;
- organizarea unei expoziţii în unitate cu lucrări de arte plastice cu tema „Apa, o parte din viaţa mea”;
- activitate practică de îngrijire a peştilor în acvariu cu tema „Apa, viaţa lor”; convorbire pe bază de ilustraţii cu tema „Sănătate cu fructe şi legume spălate”;
- activitate practică de îngrijire a colţului naturii din curtea grădiniţei „Şi ele au nevoie de apă”;
- concurs între grădiniţe cu tema „Apa curată, sănătate de durată” – concurs pe tema poluării apei.

Copiii sunt un public important pentru educaţia de cunoaştere a mediului deoarece sunt gestionarii şi consumatorii de mâine ai resurselor. Şi în unele cazuri copiii îşi pot influenţa părinţii şi alţi membri ai comunităţii. Problemele de mediu sunt urgente şi trebuie abordate de întreaga comunitate, iar educaţia trebuie să fie o parte integrantă a soluţiei.

Bibliografie:

Ezechil Liliana, „Laborator preșcolar - ghid metodic”, Editura V&Integral, București, 2001.

COMUNICAREA ADULT-COPIL

Profesor Lăcrămioara TINCĂ
Casa Corpului Didactic Neamț

Experții în educație și studiile realizate în ultima vreme arată că atitudinea și comportamentul copilului în școală sunt profund influențate de ceea ce se întâmplă înainte și după programul școlar.

Experiența a demonstrat că trebuie să existe parteneriate de lucru între profesori și părinți, pentru a asigura continuitate între atitudinile și comportamentele dobândite în școală și cele din familie sau societate.

Studiile de psihologie reflectă faptul că există o legătură între ceea ce simt copiii și felul în care se comportă sau reacționează. Atât profesorii cât și părinții doresc de la copii să simtă corect și să reacționeze corect.

Un lucru e sigur. Pentru a simți corect și a reacționa corect este nevoie de elevi și copii pregătiți emoțional să asculte și să învețe.

O soluție ar fi că elevilor trebuie să li se recunoască sentimentele: acasă și la școală. În loc de a nu lua în seamă sentimentele copilului, profesorii/părinții pot: să identifice sentimentele copilului; să recunoască sentimentele copilului; să le accepte sentimentele, chiar și atunci când pun capăt comportamentelor inacceptabile.

Cercetătorii și practicienii au identificat metode de a-i atrage pe copii să coopereze. Acestea presupun abordări din partea adulților cum ar fi: descrierea problemei; oferirea informațiilor; oferirea variantelor de realizare a sarcinilor; descrierea propriilor sentimente; adresarea prin mesaje scrise.

Există practica aplicării pedepselor pentru situațiile în care copilul/elevul refuză să coopereze. S-a constatat că, nu întotdeauna, prin sancțiuni se poate obține comportamentul dorit. Adesea, cel sancționat ajunge să se perfecționeze în arta disimulării și să se îndepărteze de comportamentele corecte. În aceste cazuri, adulții pot alege: să spună ce așteptări au; să indice variante de comportamente dezirabile; să-și exprime dezaprobarea fermă, fără să lezeze persoana copilului; să-l lase pe copil să simtă consecințele purtării lui; să găsească împreună cu elevul soluții acceptate de către ambele părți.

Dacă se realizează cooperarea, urmează să vedem efectele acesteia în atitudinea și comportamentul elevului. Primul efect este interesul copilului pentru realizarea sarcinilor care i-au fost încredințate de adulți. Un sentiment de eliberare îl va stăpâni din acest punct atât pe adult, cât și pe copil. Adultul va fi mulțumit că efortul lui a dat rezultatele dezirabile, iar copilul va descoperi o nouă imagine despre el însuși.

Bibliografie:

Cristea, Sorin, *Conținuturile și formele generale ale educației*, vol. IV, Editura Didactică Publishing House, București, 2017

Fabel, Adele, Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii*, Editura Curtea Veche, 2007

Păuș, Viorica Aura, *Comunicare și resurse umane*, Editura Polirom, 2006

Dragi cititori,

Următorul număr al revistei ***Şcoala modernă*** va apărea în luna iunie 2018.

Revista poate cuprinde lucrări din diferite domenii, cum ar fi: **management educaţional**; **metodologii instructiv-educative**; **parteneriate şi proiecte**; **alternative educaţionale**; **şcoală, cultură şi tradiţie**; **sprijin, suport şi asistenţă educaţională şi psihologică**; **cercetări, studii** etc.

Materialele vor fi trimise până la data de 20 mai 2018, pe adresa alfa.ccdnt@gmail.com.

Cerinţe de tehnoredactare:

- Se trimit doar documente WORD, de maximum 3 pagini, denumite cu titlul lucrării; Font Arial nr. 12;
- Spaţierea paragrafelor va fi de 1.0 rânduri;
- Textul trebuie să fie redactat obligatoriu cu diacritice şi să conţină la final numele şi titlul didactic al autorului, şcoala şi localitatea la care predă acesta;
- În cazul în care au fost folosite surse bibliografice, în mod obligatoriu, acestea trebuie precizate la finalul materialului.

Număr realizat de:
Ana MACOVEI – bibliotecar
Lăcrămioara TINCĂ – profesor metodist
Ionuț ȘTEFĂNESCU - profesor metodist
Ovidiu MÂȚĂ - informatician

SCOALA MODERNA - publicatie trimestriala editata de C. C. D. Neamt
Director: Florentina Moise
florentina.vasiliu.moise.ccdnt@gmail.com

Colectivul de redactie:
prof. Florentina Moise
prof. metodist Elena -Roxana Irina- roxana.irina.ccdnt@gmail.com
prof. metodist Lacramioara Tinca - lacramioara.tinca.ccdnt@gmail.com
prof. metodist Gabriela Livia Curpanaru - gabriela.curpanaru.ccdnt@gmail.com
prof. metodist Mioara Rosu- mioara.rosu.ccdnt@gmail.com
prof. metodist Ionut Stefanescu - ionutstefanescu01@gmail.com
bibliotecar Ana Macovei - ana.macovei.ccdnt@gmail.com
informatician Ovidiu Mata ovidiu.mata.ccdnt@gmail.com
Adresa redactiei: Piatra-Neamt, str. Petru Rares, nr. 24, tel. 0233-223885
E-mail: alfa.ccdnt@gmail.com
ISSN 2069 -4504

Responsabilitatea pentru conţinutul materialelor publicate revine exclusiv autorilor.