

ISSN 2457-8428
ISSN-L 2457-8428

REVISTA EDUCATIA AZI

[Despre Revista](#)[Colegiul Redactional](#)[Arhiva Revistei](#)[Numarul Curent](#)[Anul V](#)[Apel articole](#)[Indexari](#)[Volum Colectiv 2019](#)

Botilcă Cristina-Mihaela

e-mail: cristina.botilca@yahoo.com

studentă la modulul psiho-pedagogic

Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Universitatea București;

Valorificarea traducerii în învățarea limbilor moderne. Procedee de traducere și strategii de predare a acestora

Rezumat: În predarea unei limbi străine, folosirea metodei traducerii poate prezenta avantaje semnificative în înțelegerea subtilităților limbii străine, dar și a celei materne. Există foarte multe exerciții de traducere pe care un profesor de limbă străină le poate aplica la clasă. Un astfel de exercițiu este prezentat în lucrarea de mai jos, cu scopul de a oferi profesorilor un șablon de lucru cu traducerea la clasă.

Cuvinte cheie: traducere, limbi străine, predare, procedee, strategii de predare.

În acest eseu, voi dezvolta problematica folosirii metodei traducerii la clasă, în scopul învățării unei limbi străine. Eseul va cuprinde patru părți, după cum urmează: în prima parte, voi prezenta principalele aspecte ale folosirii traducerii la clasă și voi prezenta avantajele și dezavantajele acesteia; în a doua parte, voi discuta problemele care pot apărea în procesul de traducere și câteva din numeroasele procedee de traducere discutate în literatura de specialitate; în a treia parte, voi prezenta etapele unui exercițiu de traducere la clasă și materialele care ar trebui folosite; în ultima parte a eseului, se va regăsi concluzia acestei lucrări.

Teza de la care pornesc este afirmația că învățarea unei limbi străine prin intermediul traducerii oferă elevului avantajul imens de a ajunge să înțeleagă subtilitățile limbii din și în care traduce (așadar, acesta va cunoaște mai bine nu doar limba străină, ci și limba sa maternă) și îl expune la nuanțele lingvistice pe care un simplu vorbitor al acelei limbi poate că nu le sesizează.

Partea întâi.

Să discutăm, mai întâi, despre scopul traducerii (în general și la clasă). În general, scopul principal al traducerii este să redea cu o anumită exactitate un text (scris sau oral) dintr-o limbă-sursă (SL) într-o limbă-țintă (TL). În sens pedagogic, didactic, traducerea este folosită ca metodă de învățare a unei limbi străine. Această metodă poate fi privită din două puncte de vedere: profesorul poate folosi traducerea în exprimarea instrucțiunilor de lucru, pentru a facilita procesul de predare-învățare, sau o poate folosi ca exercițiu la clasă, scris sau oral, cu scopul ca elevii să învețe sau să repete anumite structuri gramaticale și de vocabular. Gerding-Salas menționează următorul scop: „the main aim of translation is to serve as a cross-cultural bilingual communication vehicle among peoples[1]” (*Translation Journal*). Acesta poate fi definit ca scop general al traducerii. Din el derivă componente secundare, care pot fi regăsite și la nivel de învățare-predare: lingvistice și culturale.

La clasă, o traducere poate fi realizată doar dacă elevul are un anumit bagaj de cunoștințe lingvistice și culturale referitoare la limba din și în care trebuie făcută traducerea. Pentru acest lucru, sunt de părere că traducerea (de text literar sau non-literar) nu se poate face la clasele unde nivelul de limbă nu permite acest lucru. Aici, doresc să menționez că traducerea de text este foarte diferită de exercițiile de traducere care implică propoziții scurte, fraze sau cuvinte de sine stătătoare. Acestea din urmă pot fi realizate fără un context anume și nu necesită cunoștințe culturale de o anumită anvergură. În acest scop, Paul O. Kern pune următoarea întrebare: „Everyone will admit that a student cannot translate a foreign text until he has understood it; otherwise he translates incorrectly. Then the question may be raised: What is the object of translation? Why is not mere understanding sufficient?[2]” (303). Răspunsurile la aceste întrebări pot fi date în funcție de scopul învățării limbii străine. Dacă eu, ca elev sau student, doresc să învăț limba engleză ca să o folosesc în viața de zi cu zi, oral, atunci obiectul traducerii poate fi strict înțelesul (mesajul) textului și simpla lui înțelegere este suficientă. Însă, dacă eu doresc să studiez limba engleză cu toate aspectele pe care le implică aceasta, atunci obiectul traducerii nu este doar mesajul textului, ci și intenția autorului, subtilitățile, componenta culturală a textului. În cazul acesta, simpla înțelegere a lui nu este suficientă și se cere un studiu aprofundat al vocabularului și al structurilor gramaticale.

Avantajele folosirii traducerii la clasă sunt următoarele: învățarea unor structuri noi de vocabular și a unor structuri noi gramaticale, folosirea cunoștințelor de vocabular și de gramatică deja acumulate, învățarea unor aspecte culturale și de civilizație care aparțin limbii respective, aprofundarea limbii române (sau a limbii în care se face traducerea), pentru că aspectul semantic nu cuprinde doar cunoștințe de vocabular în limba din care traducem, ci și cunoștințe din limba în care noi realizăm traducerea. Principalul avantaj, în opinia mea, se leagă de aspectele mai sensibile ale limbii, de substraturile acesteia și de subtilitățile la care elevii ajung să fie atenți după un anumit număr de ore de studiu al traducerii.

Desigur, trebuie să avem în vedere și dezavantajele, printre care se numără: folosirea strictă a limbii scrise, care poate diminua aspectul conversațional al studiului, faptul că traducerea necesită un timp mai îndelungat decât alte metode de predare și, poate cel mai evident dezavantaj, unii elevi ar putea să o considere monotonă sau

plictisitoare. Un alt dezavantaj este că traducerea necesită resurse la care unele clase sau școli poate că nu au acces. În ciuda acestor lucruri, în final, felul cum decurge un exercițiu de traducere depinde de profesor și de felul în care evaluează performanțele elevilor, pentru a spori motivația internă.

Așadar, traducerea poate fi un instrument foarte bun de învățare a unei limbi străine. Ea este un exercițiu util de folosire a cunoștințelor deja dobândite, de învățare și de aprofundare a unor structuri gramaticale și de vocabular noi și de formare a unei sensibilități la aspectele de substrat nu doar ale limbii străine, ci și ale limbii române.

Partea a doua.

Oricât de mult am cunoaște o limbă, nu este posibil să știm fiecare aspect al acesteia. Limba este un organism care se modifică în continuu; apar și dispar cuvinte noi, ne întâlnim cu neologisme care au fost introduse recent în limbă și cu arhaisme pe care nu le cunoșteam. La fel se întâmplă și în traducere. Niciun text-sursă nu este la fel și fiecare ne solicită într-un mod diferit. De aceea, apar întotdeauna probleme legate de componenta culturală și lingvistică. Paul O. Kern spune că există două lucruri care pot îngreuna procesul de traducere: forma și conținutul (Kern 304). Forma este specifică poeziei (cu elementele de prozodie aferente), care se traduce mult mai dificil, din punctul meu de vedere, decât proza. Conținutul este elementul specific oricărui text. Dacă forma poate fi uneori evitată, conținutul trebuie să se reflecte mereu în traducere.

Spre exemplu, ne putem întâlni cu termeni din limba engleză care nu pot fi traduși cu exactitate maximă în limba română, ca *Swedish Midsummer*, care s-a tradus prin „Sărbătoarea Sânzienelor”. Un alt exemplu este cuvântul *brunch*, care înseamnă „masă luată târziu dimineața”, și nu poate fi tradus printr-un singur cuvânt care să înglobeze aceste sensuri. Cuvântul „gustare” este prea general, iar cuvântul „mic-dejun” se îndepărtează de aspectul temporal al termenului. O altă problemă foarte des întâlnită în traduceri este argoul, jargonul și dialectele. Cum traducem dialectele și variațiile regionale ale unei limbi? Putem echivala cumva acel dialect în limba în care traducem, fără să existe diferențe mari? Aici, traducătorul este cel care decide cum să se confrunte cu toate aceste probleme care apar în procesul de traducere. De aceea, este foarte important ca profesorul să explice, în primul rând, problemele care apar și faptul că nu este obligatoriu să găsim un răspuns unanim și perfect valid când traducem ambiguități culturale și, în al doilea rând, că traducerea este un proces subiectiv, pentru că fiecare traducător are un stil personal de a traduce. Acest lucru nu înseamnă că ne putem îndepărta de textul-sursă într-atât încât să deranjăm cititorul, ci că putem face modificări ușoare, de nuanță, care să nu distorsioneze mesajul global.

În literatura de specialitate, există numeroase procedee de traducere. În funcție de limbă, de perioada din care provine textul, de registrul lingvistic, de scopul autorului și de cel al traducătorului, de-a lungul timpului au apărut foarte multe metode de traducere la care putem apela atunci când lucrăm cu elevii. Câteva dintre acestea au fost discutate de Paul Newmark și de Lawrence Venuti.

Paul Newmark vine cu următoarele două stiluri de traducere: semantică și comunicativă. Principala diferență dintre cele două stiluri este perspectiva din care lucrează traducătorul. În cazul traducerii semantice, el păstrează frumusețea lingvistică a textului, așa cum a fost ea creată de autor, cu riscul ca unii cititori să nu înțeleagă mesajul global al textului. Traducerea comunicativă, pe de altă parte, este centrată pe cititor și pe importanța mesajului global. Aici, traducătorul se asigură că textul este tradus în termeni simpli (el poate scurta frazele sau poate șterge amănuntele care i se par neimportante) și că mesajul global rămâne intact, pentru ca acesta să fie perceput în întregime de cititor. Riscul folosirii acestei metode este pierderea frumuseții semantice a textului și a intenției autorului (Newmark 41, 70). Așadar, ambele metode au avantajele și dezavantajele lor. De aceea, este foarte important ca profesorul să nu excludă imediat o traducere mai concisă ori una prea extinsă pe motivul că sunt greșite, ci să explice elevilor că, în funcție de registrul lingvistic și de importanța mesajului global, ei pot aduce modificări textului respectiv, atâta timp când acestea nu sunt deranjante pentru un eventual cititor.

Alte două metode aparent opuse au fost prima dată discutate de Lawrence Venuti, care le-a numit *domestication* și *foreignization*[3] (24). Primul procedeu ne oferă posibilitatea să modificăm toate elementele exotice ale textului și să le transpunem în limba în care traducem, ca să oferim impresia că traducerea este un text de sine stătător și că nu provine de la o sursă exterioară (textul în limba străină). Dacă folosim al doilea procedeu, putem păstra toate aceste elemente „străine” în traducere, întocmai pentru a oferi un aer mai exotic textului. Spre exemplu, apelativul *sir* din limba engleză poate fi tradus prin „domnule” (sau „stăpâne”, în funcție de context) sau poate fi păstrat. Ideal ar fi ca, odată aleasă o metodă, traducătorul să o folosească doar pe aceea în textul respectiv, însă nu este interzisă îmbinarea lor, atâta timp cât traducătorul își justifică alegerile și nu se îndepărtează prea mult de text.

Dincolo de aceste două metode foarte cunoscute, putem să privim și la nivel global, unde găsim trei procedee generale, pe care le menționează și Gerding-Salas: „On the one hand, it is necessary to use more translating approaches or models. On the other, there is always a way of approaching an SL text, whether the translator chooses the author centred traditional model, the text-centred structuralistic model or the cognitive reader-centred model[4]” (*Translation Journal*). Traducătorul poate oferi mai multă importanță autorului, textului sau cititorului, în funcție de ce își propune acesta.

Partea a treia.

La clasă, traducerea trebuie făcută urmând anumite etape, pentru ca transpunerea informației dintr-o limbă în cealaltă să se realizeze treptat și conștient. Acestea sunt:

1. Profesorul alege textul care trebuie tradus în funcție de nivelul elevilor, de obiectivele propuse și de lecția care este discutată în acel moment (sau de unitatea în cauză).
2. Elevii sunt rugați să citească textul rapid, o singură dată, apoi profesorul discută cu ei despre registrul lingvistic, îi întreabă care ar putea fi publicul țintă al autorului, perioada sau ce a intenționat persoana care a scris textul respectiv. În acest fel, este stimulată imaginația elevilor, care pot inventa argumente referitoare la scopul pentru care a fost scris textul sau la publicul cărui îi este destinat acesta.
3. Elevii sunt rugați să citească încă o dată textul, de data aceasta ca să se familiarizeze cu temele secundare și cu problematica pe care o propune textul respectiv.
4. Profesorul discută cu elevii fragmentele de text sau sintagmele care sunt problematice din punct de vedere al traducerii.
5. Profesorul distribuie câte un paragraf fiecărui elev. În funcție de nivelul acestuia, el ar putea primi un paragraf mai mic, format din câteva fraze, ori o coloană de text mai mare.
6. Dacă elevii sunt familiarizați cu subiectul textului, prima traducere se poate face oral, orientativ, urmând ca, mai apoi, să fie făcută în scris, cu adăugiri sau modificări făcute de elev.
7. Dacă elevii nu sunt familiarizați cu subiectul textului, profesorul ar trebui să le ofere un glosar care să conțină cuvintele de specialitate, explicate în limba engleză sau, dacă profesorul observă că elevii nu înțeleg semnificația cuvântului nici după citirea explicațiilor în limba engleză, se pot oferi definiții în limba română.
8. Această etapă cere ca elevul să scrie traducerea pe care o consideră potrivită pentru fragmentul oferit de profesor.
9. Fiecare student citește cu voce tare paragraful în limba engleză, apoi citește traducerea pe care a realizat-o.

10. Profesorul îi mulțumește elevului pentru traducerea făcută și le cere celorlalți elevi alternative. Dacă există probleme mari de traducere, el poate sugera termeni mai potriviți, fără să descurajeze elevul, folosind fraze precum „Cuvântul pe care l-ai folosit aici poate fi potrivit în unele contexte, dar haide să găsim și alte soluții. Există vreun alt cuvânt care să fie mai potrivit?”.

11. După ce traducerea finală a fiecărui elev este discutată, profesorul poate ruga pe cineva să citească textul tradus în întregime. Între timp, elevii sunt rugați să își noteze eventualele „scăpări” sau greșeli pe care le-au omis în discuția precedentă. Acestea se discută mai apoi, pentru ca textul să fie coerent și fiecare paragraf să aibă același registru de limbă.

12. În final, profesorul trebuie să le explice elevilor că traducerea, odată ce sunt folosiți termeni corecți din punct de vedere al limbii, este o alegere subiectivă, că ea depinde de publicul țintă și de strategia pe care o alege traducătorul.

Când vine vorba de materialele care trebuie utilizate la clasă, profesorul poate folosi resursele pe care le are la dispoziție clasa, cum ar fi dicționare bilingve și monolingve, dicționare ilustrate, enciclopedii, sau poate folosi resurse online: dicționare (care oferă și exemple, contexte, imagini, pronunție) și pot efectua căutări directe ale cuvintelor necunoscute, pentru ca elevii să observe diferitele contexte în care este folosit cuvântul.

Partea a patra.

Concluzia poate fi rezumată foarte bine prin următoarele cuvinte: "La traduction est un travail ardu, mortifiant, désespérant même par moment, mais c'est aussi un travail enrichissant, indispensable qui exige honnêteté et modestie[5]" (Delisle 137).

Învățarea unei limbi străine prin intermediul traducerii, chiar dacă este un proces de lungă durată, este totuși o metodă eficientă, care îl ajută pe elev sau pe student să internalizeze mai bine informația lingvistică și, în același timp, îl expune mai multor stiluri (registre), ajutându-l să diferențieze limba scrisă de cea vorbită și să cunoască mai îndeaproape subtilitățile limbii din și în care traduce. Atâta timp cât profesorul acționează ca o prezență suportivă și îndrumătoare, nu ca un corector de neînduplecat, traducerea poate fi utilizată cu succes la clasă.

Bibliografie:

Delisle, Jean. *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, 1981.

Gerding-Salas, Constanza. "Teaching Translation. Problems and Solutions." *Translation Journal* 4.3 (2000). 19 October 2019. <<https://translationjournal.net/journal/13educ.htm>>.

Kern, Paul O. "The Question of Translation in the Teaching of Modern Languages." *The School Review* (1905): 293-306.

Newmark, Peter. *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall, 1988.

Venuti, Lawrence. *The Translation Studies Reader*. Taylor & Francis e-Library, 2014.

[1] (N. tr.) Scopul principal al traducerii este acela de a servi drept vehicul de comunicare bilingvă inter-culturală între popoare.

[2] (N. tr.) Ne putem pune de acord că un elev nu are cum să traducă un text într-o limbă străină până nu îl înțelege; altfel, el va traduce încorect. Atunci, apare întrebarea: Care este obiectul traducerii? De ce nu este suficientă simpla înțelegere a lui?

[3] (N. tr.) Din păcate, aceste două termene nu au un echivalent în limba română.

[4] (N. tr.) Pe de o parte, trebuie să folosim una sau mai multe metode sau modele de traducere. Pe de altă parte, putem întotdeauna să lucrăm cu textul din limba sursă fie prin metoda tradițională centrată pe autor, fie prin metoda structuralistă centrată pe text ori cu ajutorul modelului cognitiv centrat pe cititor.

[5] (N. tr.) Traducerea este o muncă asiduă, înspăimântătoare, care, pe moment, te aduce în pragul disperării, dar este și o muncă plină de satisfacții, indispensabilă, care necesită onestitate și modestie.

Damian Miruna-Adelina
e-mail: miruna.damian@student.usv.ro
Școala Primară Hânțești Vale

Noile educații

Rezumat: În conformitate cu cerințele societății de astăzi, noile educații trebuie implementate în programele școlare, deoarece încă de la cele mai fragede vârste indivizii trebuie să ia contact cu tot ceea ce urmează să le ofere viitorul. Acestea trebuie să se plieze pe nevoile și necesitățile societății în care trăim și să valorifice potențialul oamenilor din jur care iau parte la procesul instructiv-educativ.

Cuvinte cheie: noile educații, nevoi, necesitate, societate, a valorifica.

În sens larg, educația este un ansamblu de metode și măsuri aplicate sistematic în cadre organizate, cu scopul de a forma și de a dezvolta însușiri ale copiilor, tinerilor și nu numai. Din perspectiva literaturii de specialitate, educația este activitatea de disciplinare, cultivare și dezvoltare a ființei umane, ce are ca scop formarea unor trăsături intelectuale, morale și fizice, ce ajută la integrarea indivizilor în societate.

Educația stă la baza unei bune conviețuirii într-o societate, comunitate, țară, o lume în general. O colectivitate fără o educație bazată pe principii sănătoase, este o colectivitate care se adâncește în întuneric și refuză evadarea către lumină. Lipsa educației a dus și duce în continuare către manipulare, fapt ce se întâmplă din ce în ce mai des. Acest lucru se întâmplă din cauza oamenilor care nu vor să își depășească propriile forțe, oameni care nu vor să își lărgească orizontul.

Conceptul de *nou* este asociat, de obicei ideii de neobișnuit, original, contemporan cu ceea ce se întâmplă în prezent. Noile educații sunt purtătoare de noi obiective și mesaje cerute de către noile generații. Noile educații sunt ajustabile la nivelul fiecărei dimensiuni a educației, în funcție de aptitudinile acestora, dar și de generațiile care vin în concordanță cu cererile societății.

Pornind de la actualele cerințe, *noile educații* trebuie adaptate la nevoile societății și la problemele de care se lovesc tinerii de astăzi. Problematica lumii contemporane a generat în sfera educației un număr de imperative precum: apărarea păcii, salvarea mediului, promovarea unei noi ordini ecologice etc. Noi educații sunt: educație ecologică, educație rutieră, educația pentru participare și pentru democrație, educație morală, educație intelectuală, educația interculturală, educația nutrițională, educația pentru pace și cooperare, educația mass-media, educația relativă la mediu și lista poate continua.

Educația relativă la mediu își propune să îl ghideze pe elevi și să își formeze un punct de vedere obiectiv asupra realității, să le stârnească interesul de a se implica și de a deveni conștienți de ceea ce le pregătește viitorul.

Este încurajator faptul că reportajele privind mediul înconjurător și-au făcut loc pe primele pagini ale ziarelor și pe copertele revistelor ilustrate, ca și în emisiunile televizate. Veștile bune sunt legate de faptul că tot mai mulți oameni doresc să se implice în efortul de a salva planeta.

Educația relativă la mediu trebuie, înainte de toate, să urmărească dezvoltarea gradului de conștiință și simțul responsabilității tuturor oamenilor față de mediu și problemele sale. În perspectivă școlară, elevul trebuie ajutat să: înțeleagă că omul este inseparabil de mediul său și că efectele negative ale acțiunilor sale se repercutază asupra lui însuși, judece responsabilitățile individuale și colective, să se angajeze în obținerea cooperării pe linia rezolvării unor probleme.

Educația relativă la mediu trebuie să se realizeze în condiții de interdisciplinaritate. Punctul de plecare îl reprezintă mediul care-l interesează realmente pe elev, deci mediul său imediat. Folosirea metodelor de acțiune (anchete, cercetarea documentelor, discuții – dezbateri) este utilă formării judecăților de valoare. Cadrul didactic se integrează echipei, ca ghid, consilier, ajutor și îi sprijină pe elevi. În domeniul cognitiv se furnizează elevilor cunoștințe care-i permit accesul la documentare, la înțelegerea aspectelor tehnice, la instrumente de analiză și de aplicare a cunoștințelor.

Eficiența educației relative la mediu se poate aprecia numai prin efectele pe termen lung asupra comportamentului viitorului cetățean, rămânând însă în vigoare și obligația de a avea o utilitate imediată (prin aplicațiile practice, prin intervenția elevilor în situații concrete).

Educația pentru pace și pentru cooperare se constituie ca o educație a atitudinilor și mentalităților, a conduitei în societate, în școală, în familie. Ea presupune cultivarea unor atitudini superioare și formarea elevilor în vederea evitării conflictelor și a promovării dialogului constructiv, cultivarea receptivității și flexibilității, a respectului față de valori și de aspirații, față de sine și față de alții. Din punctul meu de vedere, această nouă educație ar putea dezvolta o „pedagogie a păcii”, care trebuie să urmărească: formarea tinerilor în spiritul ideilor de înțelegere mutuală, cooperare, toleranță, dar și educarea copiilor astfel încât aceștia să se debaraseze de impulsuri agresive și de comportamente ostile și să devină sensibili la ordine, liniște, echilibru, dreptate. Elevii trebuie formați în spiritul solidarității cu cei din generația lor, al respectului pentru cei care i-au precedat și cei care-i vor urma, al încrederii în destinul umanității și în valorile umane.

Educația pentru participare și pentru democrație. Tineretul nu este numai un receptor de informații și un consumator de produse, ci și un participant activ la făurirea operei comune, a istoriei națiunii căreia îi aparține. Participarea se manifestă prin acțiuni de cooperare, prin dialoguri și prin fuziune moral – afectivă. Educația pentru democrație vizează formarea și cultivarea capacităților de înțelegere și de aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă. În acest fel, cadrele didactice și elevii au șansa de a împărtăși comunității idei proprii și bune practici pe marginea unor „soluții optime”.

Implementarea „noilor educații” presupune elaborarea și aplicarea unor strategii pedagogice și sociale speciale precum pătrunderea lor în programele școlare sub forma unor recomandări sau module de studiu independente.

“Noile educații” sunt centrate, mai ales, asupra unor obiective și mesaje noi, care determină conținuturile și strategiile educației în condițiile lumii contemporane. Dacă unele din noile educații sunt destul de bine conturate, altele fac obiectul unor discuții. Pe viitor, abordarea “noilor educații” rămâne o problemă deschisă.

Bibliografie

1. Cucos, Constantin – *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2006.
2. Cozma, Teodor – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998;

ISPAS GABRIELA LOREDANA
e-mail: ispassloredana@yahoo.com
LICEUL TEHNOLOGIC BĂLTENI

PROVOCĂRILE LUMII CONTEMPORANE ȘI EDUCAȚIA

Rezumat: Conținuturile, finalitățile și obiectivele noilor educații propun un demers prin care educația încearcă să răspundă exigențelor lumii contemporane și să producă o schimbare a actului educativ în formarea educației bazată pe învățare inovatoare, societală și adaptabilă.

Cuvinte cheie: educație ,progres , societate ,timp , contemporan;

Pornind de la afirmația lui Kant , că “Omul nu poate deveni om decât prin educație “, ne dăm seama de importanța educației ,de faptul că nu devenim oameni decât prin educație .

Educația a stat la baza progresului , la stabilirea relațiilor pozitive între oameni , etnii ,cultură și spiritualitate .O data cu apariția societății umane , a apărut și educația ca fenomen , suferind schimbări majore în același timp cu evoluția societății . Pornind de la acțiunea empirică de pregătire și de formare a tinerei generații pentru viața socială , educația a devenit , după un drum lung , o adevărată știință , având statut propriu . Timpul a trecut , societatea , știința au evoluat , iar educația a trebuit să se adapteze noilor cerințe și noilor schimbări ale lumii moderne . Societatea actuală a informatizării , interdependențelor culturale , economice , pune probleme noi cu care omenirea nu s-a confruntat niciodată . Educația are rolul de a forma personalități ușor adaptabile la nou , creative și responsabile prin cele trei forme ale ei : formală , nonformală și informală .

Rolul școlii a devenit mult mai important și mai complex , idee susținută și demonstrate de realitatea contemporană . În contextul actual , avem nevoie de o educație dinamică , formative , centrată pe valorile autentice . Unul dintre elementele definitorii ale societății contemporane este schimbarea . Cu toate acestea prezentul a moștenit multe probleme ale trecutului : sociale , culturale , economice și politice , care încă nu și-au găsit rezolvarea . O parte dintre aceste probleme sunt : sărăcia , analfabetismul , rasismul , conflictele internaționale etc . Educația are un rol important în ameliorarea acestor probleme prin acțiuni specifice de prevenție .

O parte dintre soluțiile specifice și generale putem enumera următoarele :

- inovații în compunerea și desfășurarea proceselor educative ;
- consolidarea legăturilor dintre acțiunile școlare și extracurriculare ;
- formarea continuă a cadrelor didactice ;
- introducerea noilor tipuri de educație în programele școlare ;
- organizarea de schimburi de informații între țările europene ;
- conlucrarea dintre cadrele didactice , elevi , părinți și comunitate ;
- regândirea procesului de educație în vederea integrării tinerilor în viața profesională și socială ;

Odata cu apariția problemelor lumii contemporane s-a impus construirea unor noi tipuri de educație cum ar fi :

- educație ecologică ;
- educație pentru sănătate ;
- educație financiară ;
- educație interculturală ;
- educație economică ;
- educație pentru drepturile omului ;
- educație pentru comunicare și mass-media ;

Ținând cont că ele corespund unor trebuințe de ordin sociopedagogic noile educații s-au impus într-un timp foarte scurt . Chiar dacă există obstacole , educația este chemată să pregătească în mod activ și dinamic , generația viitoare ,diminuând din problemele existente .

BIBLIOGRAFIE

Cucoși ,C. 1998 , Psihopedagogie , Editura Polirom , Iasi

Toader , A.D. ,1995 , Psihologia schimbării și educația , Polarități și accente ale procesului educațional , EDP, Bucuresti.

Turcu Alexandra

e-mail: alexandra_turcu88@yahoo.com

Liceul Tehnologic Fierbinți, Ialomița

Metode și tehnici de predare a limbii engleze la preșcolari

Rezumat :Uneori pentru un profesor de limba engleză, lucrul cu preșcolarii poate părea dificil, extenuant chiar, dar dacă există plăcere și dăruire pentru această meserieiar pe ici pe acolo ne folosim și de creativitate, activitățile noastre vor fi pe deplin răsplătite.

Cuvinte cheie :preșcolari, metode, tehnici interactive, suportvizual

Conform EducationalFirst, în anul 2017, România a ocupat poziția 17 în topul țărilor în care se vorbește limba engleză. De asemenea, cercetătorii au clasat România și Luxemburg ca fiind țările cu cea mai puternică creștere a nivelului de cunoaștere a limbii engleze, România reușind să întrecă țări cu o economie și educație puternică precum Franța sau Italia.

De la preșcolari și până la adulți, limba engleză poate fi studiată atât într-un cadru formal cât și într-o ambianță relaxantă, în aer liber sau în fața unui calculator ori televizor. Tehnologia ultimului deceniu a adus inovației și în mediul educațional, bucurându-se de o imensă popularitate.

Ca în orice proces de învățare, metodele și tehnicile sunt extrem de importante în învățarea și mai apoi folosirea limbii engleze de către elevi. Preșcolarii sunt oarecum

limitați, aceștia folosindu-și doar abilitatea de receptare și de redare orală a unor cuvinte, expresii sau propoziții simple. La acest nivel, trebuie luat în considerare faptul că elevii acestui ciclu de învățământ își pierd repede răbdarea și concentrarea, iar primul pas spre o lecție fructuoasă ar trebui să fie captarea atenției. Prin imagini, obiecte cât mai apropiate de universul ce-i înconjoară, joc și mișcare, elevii devin atrași și chiar încântați de studiul limbii engleze.

Metoda redării cuvintelor prin imagini/ Metoda învățării vizuale

Imaginile sunt vitale în procesul de predare al profesorilor de limba engleză și nu ar trebui să lipsească din portofoliul lor. Acestea reprezintă o formă ideală de prezentare a vocabularului de bază printr-o metodă atractivă și chiar amuzantă, în funcție de conținutul lor. Ca și tehnică, profesorul arată ilustrațiile pe rând, captându-le atenția elevilor și sporindu-le curiozitatea; pronunță cuvintele și îi face pe elevi să le repete iar mai apoi le poate expune pe tabla magnetică sau pe o mășuță în centrul lor (elevii sunt așezați în semicerc).

Treptat, elevii sunt chemați, unul câte unul cât mai aproape de imagini și îndemnați să atingă sau să le-o arate celorlalți pe cea preferată, rostindu-i denumirea în limba engleză. Pot fi folosite imagini, fotografii sau desene reprezentând membrii familiei, rechizite, numere, părți ale corpului, fructe, legume, etc. Nu trebuie depășit totuși un număr de 10-12 imagini atunci când se face prezentarea, tehnica devenind prea obositoare, alambicată sau greu de gestionat de către profesor.

O altă tehnică ce-i poate încanta pe cei mici este cea în care după o prealabilă expunere a materialului, profesorul îi pune pe elevi să închidă ochii, distribuindu-le în acest timp câte o imagine, ulterior arătată. După ce aceștia deschid ochii, trebuie să rostească în limba engleză cuvântul redat de imagine.

De asemenea, pe parcursul procesului de predare-învățare cu ajutorul imaginilor, elevilor li se pot pune întrebări simple ce necesită un răspuns scurt, de genul *Do you like...?, Is it a...?, What color is it?*.

Prin tehnica mimei, elevii pot mima anumite acțiuni, anumite obiecte sau stări ale vremii, urmând apoi ca unul dintre ei să ghicească despre ce imagine este vorba. Profesorul poate participa la toate aceste activități, atât ca instructor cât și ca participant direct, creînd o atmosferă relaxantă și oferindu-le elevilor încredere și voce bună.

Metoda învățării prin mișcare/Metoda stimul-răspuns

Din punctul meu de vedere, aceasta reprezintă cea mai de succes metodă și implicit una deosebit de interactivă. Considerată de mulți și o tehnică de (încălzire) la început de lecție, comenzile simple îi fac pe cei mici să-și consume energia într-un mod educativ. *Stand up!, Sit down!, Touch your nose!, Jump!, Got o the door!, Open the door!*, sunt doar câteva dintre comenzile ce pot fi utilizate la fiecare început de lecție. Prin folosirea lor regulată, elevii pot fi încurajați să le utilizeze și în perechi. Momente amuzante pot fi create atunci când aceste imperative sunt puțin distorsionate, de exemplu, *Kiss the door!, Say hello to the window!*, etc.

Uneori pentru un profesor de limba engleză, lucrul cu preșcolarii poate părea dificil, extenuant chiar, dar dacă există plăcere și dăruire pentru această meserie iar pe ici pe acolo ne folosim și de creativitate, activitățile noastre vor fi pe deplin răsplătite.

Turcu Alexandra

e-mail: alexandra_turcu88@yahoo.com

Liceul Tehnologic Fierbinți, Ialomița

Activități interactive la ora de limba engleză

Rezumat :Limba engleză nu înseamnă doar lecții de gramatică și vocabular ci și imaginație. Înseamnă să înveți prin joc și prin mijloace moderne iar ceea ce pare dificil devine amuzant și interesant. Elevii trebuie implicați în activități cât mai captivante și atrăgătoare.

Cuvinte cheie :activități interactive, ciclul primar, metode vizuale, comunicare

Cunoașterea limbii engleze constituie o competență esențială în cadrul societății actuale, elevii studiind această limbă încă de la grădiniță. Începând cu ciclul primar, se urmărește dobândirea de către elevi a unor deprinderi lingvistice care să le permită comunicarea în această limbă, în diverse situații. Mulți metodisți americani, precum Jeremy Harmer sau Scrivener atrag atenția în lucrările lor metodice asupra faptului că elevii trebuie încurajați să se exprime în această limbă, profesorul ținând cont de fluența discursului lor mai presus de acuratețe. Greșelile gramaticale sunt permise la început, exprimarea lor fiind mult mai importantă.

Dacă în clasele I și a II-a, accentul actului educațional cade pe exprimarea orală și pe stimulul întrebare-răspuns, începând cu ciclul primar superior, clasele a treia și a patra, elevii pot fi antrenați și în exerciții de scriere, redactarea de mesaje scurte, adaptate vârstei lor. Este perioada cea mai indicată pentru formarea unei baze gramaticale elementare. Studiul pronumelor personale, verbul *a fi* și *a avea* fiind esențiale. Aceste noțiuni pot fi inserate în activități ce implică și elemente de vocabular, de exprimare orală și scrisă. Suportul vizual, audio și video este de asemenea important și trebuie înglobat cât mai frecvent în activitățile de la clasă.

Metode vizuale

Învățarea de cuvinte noi prin imagini, obiecte și concepte simbolizând universul înconjurător precum articolele de vestimentație, însușirile fizice și morale, mobilierul, etc sunt deosebit de importante. Avestea pot fi arătate, mimate, descrise, desenate, colorate, scrise pe tablă, folosite în rebusuri, scheme sau jocuri precum *Spânzurătoarea/Hangman, Telefonul fără fir/Chinese Whispers sau Bingo*.

Metode interactive

☐Jocurile de comunicare

Imaginile joacă și aici un rol important. Un elev descrie o imagine iar altul o desenează, fără a privi imaginea. De asemenea, elevii pot alcătui propoziții pe baza unor imagini sau o pot descrie.

☐Vizionarea de filmulețe/videoclipuri

Tehnica Silentwatching/Vizionarea fără sonor îi provoacă pe elevi să își imagineze ce spun personajele și să scrie sau să redea verbal replicile. Tehnica

Coveredwatching/Vizionarea cu ecranul acoperit este la fel de interactivă. Bazându-se pe ceea ce aud, elevii pot descrie materialul desenând sau scriind propoziții. Așadar, cu ajutorul mijloacelor tehnice moderne ce ne înconjoară astăzi dar și cu multă imaginație, ora de limba engleză poate fi una deosebită, creativă și distractivă.

Dindiri Carmen

Telefon: 0766512835

Școala Gimnazială Deveselu

Localitatea Deveselu, județul Olt

EDUCAȚIA PERMANENTĂ

Rezumat: Școala este o etapă inițială a educației permanente, care trebuie să pregătească elevii în acest scop și, ca urmare, din această perspectivă vor trebui regândite obiectivele educaționale, conținutul și metodele de predare-învățare-evaluare.

Educația permanentă reprezintă în mod simultan:

-un concept pedagogic fundamental, de tip integrator, care înglobează toate resursele activității de formare/dezvoltare a personalității umane; un principiu pedagogic care susține organizarea globală a unui sistem educațional integral, deschis pentru toate tipurile de educație; o orientare la nivel de politică a educației, care urmărește perfecționarea activității de formare/dezvoltare a personalității umane pe toată durata vieții prin valorificarea deplină a resurselor acestora de autoinstruire și de autoeducație.

Cuvinte Cheie: Educație, școală, educație permanentă, elevi;

Educația permanentă reprezintă totalitatea activităților de învățare realizate de-a lungul vieții, de la educația timpurie, în scopul dezvoltării cunoștințelor, abilităților și competențelor dintr-o multiplă perspectivă: personală, civică, socială sau ocupațională. Educația permanentă înseamnă învățare continuă, creativă, inovatoare și este posibilă în toate formele școlare și postșcolare.

Multă vreme s-a considerat că școala poate asigura omului o pregătire profesională și culturală pentru întreaga lui viață. În școala acelei epoci, de care ne despart câteva decenii, învățământul avea, cel mai adesea, un caracter enciclopedic, în sensul că ambiționa să-i învețe pe tineri « de toate » și să le transmită cât mai mult din tezaurul de cunoștințe acumulate de omenire.

Accelerarea și amplificarea fără precedent a procesului de cunoaștere și a ritmului de primare a cunoștințelor în lumea contemporană face astăzi imposibilă asimilarea de către o singură persoană – fie ea oricât de inteligentă și stăruitoare – a totalității cunoștințelor timpului său. Nici măcar într-un domeniu anume al activității școlare aceasta nu este cu puțință. În afară de faptul că, după unele statistici, volumul cunoștințelor se dublează la fiecare zece ani, s-a scurtat foarte mult și timpul necesar aplicării practice a descoperirilor științifice.

Societatea omenească, în ansamblul ei, parcurge o perioadă de transformări revoluționare care pretind omului contemporan o mare capacitate de adaptare continuă, pe parcursul întregii sale vieți.

În aceste condiții, educația de tip tradițional, bazată preponderent pe școală, care trebuia să rezolve toate problemele pregătirii tineretului pentru viață, este înlocuită, treptat, cu o nouă concepție despre educație- **educația permanentă**.

Chiar și Comisia Europeană, începând din anul 2000, a adoptat o serie de recomandări cu privire la promovarea în interiorul fiecărui stat european a unei educații care să cuprindă, nu numai structural, ci și în planul conținuturilor educaționale, elemente de apropiere, de coincidență. Primele deziderate comune prevăzute în documentele europene erau “educația pentru democrație”, “educația pe parcursul întregii vieți”- educația permanentă, “educația multiculturală”.

Conceptul de educație permanentă poate fi disociat de un alt conținut noțional, cel referitor la caracterul permanent al educației. Necesitatea permanenței educației în plan individual și istoric a fost intuită de mult timp, în primul rând de clasicii pedagogiei universale. « Pentru fiecare om, viața sa – notează Comenius – este o școală, de la leagăn până la mormânt »(J.A.Comenius, 1970, *Didactica Magna*, p.20). Și tot el consideră că « tot ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbim, urzیم, dobândim și posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care ne urcăm din ce în ce mai mult, spre a ajunge cât mai sus, fără însă să putem atinge vreodată suprema treaptă »(*ibidem*).

Pentru conceptul de educație permanentă nu există o definiție consacrată și, de aceea, se operează, mai ales, cu trăsături caracteristice. R. H. Dave definea educația permanentă ca fiind procesul de « perfecționare a dezvoltării personale, sociale și profesionale pe durata întregii vieți a indivizilor »(R.H.Dave, coord., 1991, *Fundamentele educației permanente*, p.71) care să le permită acestora integrarea în mediul socio-economic și cultural.

Conceptul de educație permanentă are o serie de caracteristici :

-caracter continuu:

« Continuitatea în timp a educației nu trebuie văzută ca o povară, ci izvorând din dreptul individului la educație, ca o modalitate de adaptare la cerințele tot mai complexe ale mediului. Dreptul la educație devine dreptul individului la educația permanentă »(M.Stanciu, 2003, *Introducere în pedagogie*, p.30).

-caracter global :

« Globalitatea persoanei, pe de o parte, și caracterul de globalitate a fenomenelor, pe de altă parte, explică această caracteristică. Rolurile pe care le îndeplinește individul coexistă în orice moment » (idem., p.31).

-caracter integral:

Educația permanentă « trebuie să integreze în plan orizontal diferite structuri psihice ale individului (de natură intelectuală, motivațională, atitudinală etc.), precum și sursele experienței nonformale și informale care influențează formarea individului »(*ibidem*).

Se consideră că acest concept de educație permanentă este specific pedagogiei contemporane și că acoperă un principiu teoretic și acțional care încearcă să regularizeze o anumită realitate specifică secolului nostru. Factorii care reclamă și justifică înscrierea învățământului în perspectiva educației permanente sunt : procesul de

accelerare a schimbărilor, explozia demografică, evoluția fără precedent a științelor și tehnologiei, sporirea timpului liber, criza modelelor relaționale de viață (Lengrad, 1973), multiplicarea profesiunilor, creșterea gradului de democratizare a vieții sociale (Văideanu, 1988).

Astăzi educația trebuie concepută ca un continuum existențial, a cărui durată se confundă cu însăși durata vieții și care nu trebuie limitată în timp (vârstă școlară) și închisă în spațiu (clădiri școlare).

Noile descoperiri ale științei și tehnicii au dus la o « explozie » a cunoașterii și la o mare perisabilitate a cunoștințelor. Așadar, volumul de cunoștințe căpătat de individ la școală nu-i poate sluji eficient toată viața. La scurt timp după terminarea școlii, adeseori, el este determinat prin obligațiile profesionale, sociale, culturale să-și înnoiască bagajul de cunoștințe, priceperi și deprinderi în pas cu noile date ale științei și tehnicii.

Schimbările în structura demografică indică o creștere a numărului oamenilor în vârstă. Lipsa receptivității acestora, degradarea capacităților de adaptare pot face din ei o frână în dezvoltarea socială, economică, culturală a societății. Dar, prin educația primită, ei pot fi influențați, ca și după ce părăsesc câmpul muncii să rămână activi, productivi și chiar creatori.

Creșterea timpului liber poate pune noi probleme pe plan social. El poate fi o sursă de progres și bunăstare pentru individ și societate, dar și o cauză de degradare și regres social. Educația permanentă poate garanta o utilizare eficientă a timpului liber.

Școala este o etapă inițială a educației permanente, care trebuie să pregătească elevii în acest scop și, ca urmare, din această perspectivă vor trebui regândite obiectivele educaționale, conținutul și metodele de predare-învățare-evaluare. În acest scop, se va pune accent pe folosirea pe scară largă a metodelor activ-participative, pe tehnicile de învățare eficientă, pe folosirea unui stil didactic integrat, pe creșterea efortului de învățare al elevilor și pe formarea capacității de autoevaluare. Ca urmare, în școală va trebui să se transmită elevilor bazele și metodele autoformării, pregătindu-i pentru educația permanentă.

Raportul în cadrul reuniunii din primavara anului 2002 a Consiliului European, conține și un program de lucru detaliat privind obiectivele sistemelor de educație și formare profesională. Comisia Europeană consideră ca aceste obiective trebuie deschise cât mai mult posibil către statele candidate. A fost propusă explorarea posibilităților de implicare a acestor state în împlinirea obiectivelor.

Obiectivele sistemelor educaționale și de formare profesională menționate în documentul anterior sunt :

- **Creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în UE. Îmbunătățirea educației și formării cadrelor didactice și formatorilor.**

Accesul la cunoaștere este un aspect esențial al unei societăți a cunoașterii. Cadrele didactice și formatorii sunt actori-cheie în orice strategie ce are în vedere stimularea și dezvoltarea unei societăți și economii.

Elementele-cheie sunt următoarele :

- sprijinirea corespunzătoare a cadrelor didactice și a formatorilor astfel încât ei să răspundă provocărilor unei societăți bazate pe cunoaștere ;
- definirea competențelor, incluzând aici și competențele minime de TIC, pe care cadrele didactice și formatorii ar trebui să le dețină având în vedere rolul lor în societatea cunoașterii ;
- asigurarea unei calificări adecvate noilor intrați în profesie, la toate materiile și nivelurile, precum și asigurarea unei mai mari atractivități profesiei de cadru didactic sau formator.
- **Dezvoltarea de competențe pentru societatea cunoașterii**

Competențele de bază reprezintă pachetul de aptitudini și competențe de care fiecare individ are nevoie pentru afirmarea în societate și care trebuie dezvoltate până la sfârșitul perioadei de școlarizare obligatorie și îmbunătățite atunci când e cazul, pe parcursul vieții.

Elementele-cheie sunt :

- identificarea pachetului de competențe de bază, cum pot aceste competențe să fie menținute și cum poate fi evitată supraîncărcarea curriculumului în perioada de școlarizare obligatorie ;
- asigurarea acestor competențe de bază pentru toți și în particular pentru cei mai puțin avantajați în școli, pentru cei care părăsesc mai devreme perioada de școlarizare, precum și pentru adulți.
- **Asigurarea accesului la TIC pentru toți**

Este subliniată importanța e-learning în societatea cunoașterii, care transformă procesele educaționale și formare profesională.

Aspectele importante au în vedere :

- creșterea numărului de echipament și software educațional astfel încât TIC să fie aplicat cu succes în practicile de predare și formare ;
- adaptarea metodelor de predare și rolul cadrelor didactice și formatorilor de a utiliza la maxim tehnicile de predare și învățare « reale » și « virtuale ».
- **Creșterea recrutării în studiile științifice și tehnice**

Dezvoltarea științifică și tehnologică este fundamentală pentru o societate competitivă, bazată pe cunoaștere. Toți cetățenii au nevoie să înțeleagă la nivel de bază matematica, știința și tehnologia, care trebuie să fie competențe de bază.

Elementele importante avute în vedere sunt :

- creșterea numărului de tineri care aleg să studieze și să urmeze cariere în domeniul științei și tehnologiei, în particular în domeniul cercetării și al disciplinelor științifice unde se înregistrează o scădere a numărului de personal calificat ;
- asigurarea unui echilibru între bărbați și femei care studiază matematica, știința și tehnologia ;
- creșterea numărului de cadre didactice calificate, dezvoltarea unor metode și materiale mai atractive de predare și creșterea utilizării facilităților e-learning în aceste discipline.
- **Utilizarea mai bună a resurselor**

Îndeplinirea obiectivelor de asigurare a « lifelong learning » într-o societate a cunoașterii va determina o creștere a nevoii de a investi în educație și formare.

Elementele importante sunt:

- asigurarea unei echitabile și efective distribuiri și utilizări a resurselor financiare în cadrul sistemelor educaționale și de formare ;
- exploatarea potențialului parteneriat public-privat;
- dezvoltarea de analize cost-beneficiu în ceea ce privește investițiile în educație și formare.

Educația permanentă reprezintă în mod simultan:

- un concept pedagogic fundamental, de tip integrator, care înglobează toate resursele activității de formare/dezvoltare a personalității umane;
- un principiu pedagogic care susține organizarea globală a unui sistem educațional integral, deschis pentru toate tipurile de educație;
- o orientare la nivel de politică a educației, care urmărește perfecționarea activității de formare/dezvoltare a personalității umane pe toată durata vieții prin valorificarea deplină a resurselor acesteia de autoinstruire și de autoeducație.

Viitorul profesiei didactice va sta sub semnul reconsiderării sistemului de formare inițială și continuă și a tehnicilor specifice de asigurare a calității acestor procese. Modul în care a evoluat în lume piața muncii și-a pus amprenta și asupra calificării și competențelor de care au nevoie cadrele didactice.

Cadrul didactic nu mai este un simplu executant al unor prescripții sau rețete, ci devine factor activ al procesului de învățământ, învață cu cei pe care îi învață, se perfecționează permanent pentru a putea duce la bun sfârșit sarcina ce i se încredințează. Profesorul și-a depășit condiția, prin dobândirea autonomiei devenind direct responsabil pentru acțiunile sale.

Transformarea educației clasice în educație permanentă, în care se urmărește integrarea și pregătirea socio-profesională complexă a individului, cu scopul realizării unei continuități firești între formarea inițială și formarea continuă, a constituit o deplasare de accent în procesul de dezvoltare profesională. Formarea este văzută ca o acțiune socială vitală care asigură progresul sistemului de învățământ. A forma cadrul didactic coincide cu asigurarea celor mai bune condiții pentru întâmpinarea viitorului socio-educational.

În acest sens, ca forme de perfecționare permanentă pentru cadrele didactice, în proiectul noului statut sunt prevăzute : studiul individual, sesiuni metodic-științifice, schimburi de experiență, cursuri periodice de informare, cercuri și seminarii pedagogice, stadii de perfecționare, consultații, cursuri fără frecvență, cursuri de vară, postuniversitare și doctorat.

Din punctul meu de vedere, educația permanentă începe și se sfârșește odată cu noi. Consider că începem să ne formăm din momentul în care rostim primul cuvânt. Chiar atunci, arborele vieții noastre începe să-și adauge ramurile și fiecare e la fel de importantă. Cu cât deținem mai multe informații, cu atât oamenii din jur vor vedea în noi modele pe care le-ar putea urma...

Bibliografie :

1. Comenius, Jan Amos-*Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970
2. Cucuș, Constantin- *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996
3. Dave, R.H.(coord.)-*Fundamentele educației permanente*, EDP, București, 1991
4. Iucu, Romiță. -*Formarea cadrelor didactice-sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas, Bucuresti, 2004
5. Stanciu Mihai- *Introducere în pedagogie*, Editura Ion Ionescu de la Brad, Iași, 2003

GRIGORE MĂDĂLINA GABRIELA

e-mail: madalinagrigore10@yahoo.com

GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR.5, ORAȘUL MIZIL, JUDEȚUL PRAHOVA

ACTIVITATEA INTEGRATĂ

Rezumat: Prezentul articol se adresează persoanelor care profesază în domeniul învățământului preșcolar. Se concentrează asupra problematicii educației, în special a interdisciplinarității.

Cuvinte cheie: unificare, armonizare și coeziune;

1. Un punct de plecare...

“Există un singur obiect de studiu pentru educație, și acela este Viața, în toate manifestările sale”. (Alfred North Whitehead, 1929)

“Când mergi pe-afară, natura nu te pune față în față pentru trei sferturi de oră numai cu flori și în următoarele trei sferturi numai cu animale”. (Jacobs H.H., 1989)

2. Conceptul de integrare în context educațional și legătura cu holismul

• Acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a constitui un tot armonios, de nivel superior, a aduce părți separate într-un întreg unitar, funcțional, armonios.

• Sinonime pentru integrare: fuziune, armonizare, incorporare, unificare și coeziune

HOLISM: Teorie care vorbește despre ireductibilitatea întregului la părțile componente, de superioritatea ansamblului față de suma părților, de viziunea integrală și integrată asupra obiectelor, fenomenelor, proceselor studiate.

DEFINIȚII ALE INTEGRĂRII ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL:

• Educația organizată astfel încât să traverseze barierele obiectelor de studiu, aducând împreună diferitele aspecte ale curriculumului în asociații semnificative care să se centreze pe ariile mai largi de studiu. (Shoemaker, 1991)

• (Într-un curriculum integrat...) Experiențele de învățare planificate nu le oferă celor ce învață doar o viziune unificată asupra cunoașterii existente, ci motivează și dezvoltă puterea elevilor de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri. (Dressel, 1958)

- (Interdisciplinariatea...) O viziune asupra cunoașterii și o abordare a curriculumului care aplică în mod conștient metodologia și limbajul din mai multe discipline pentru a examina o temă centrală, o problemă sau o experiență. (Jacobs, 1989).

PARTICULARITĂȚI ALE ÎNVĂȚĂRII INTEGRATE:

- interacțiunea obiectelor de studiu;
- centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;
- relații între concepte, fenomene și procese din domenii diferite;
- corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană;
- unitățile tematice, conceptele sau problemele ca principii organizatoare ale curriculumului;
- flexibilitatea în gestionarea timpului școlar și în gruparea elevilor;
- rezolvarea de „probleme” – cea mai importantă forță motrice a integrării, datorită relevanței sale practice.

CARACTERISTICI DEFINITORII ALE ACTIVITĂȚII INTEGRATE:

- Finalitățile activității integrate sunt selectate din listele de obiective-cadru și de referință ale domeniilor experiențiale, iar obiectivele operaționale vor constitui un set unitar și restrâns de patru-cinci obiective, cu referire directă la experiențele de învățare vizate.
- Conținuturile abordate sunt selectate și abordate în strânsă relație cu nucleul de integrare curriculară (tema săptămânii, tema anuală de studiu...)
- Fiecare din situațiile de învățare proiectate și desfășurate în cadrul activității integrate contribuie la explicitarea, analiza, rezolvarea temei activității.
- Activitatea integrată trebuie să vizeze antrenarea de abilități disciplinare și/sau transferabile, oferind copiilor ocazii de comunicare, cooperare, utilizare a unor surse variate de informații, investigație, experimentare, identificare de soluții, testare de ipoteze etc.

PAȘI ÎN PROIECTAREA UNEI TEME CROSS-CURRICULARE :

- Planificarea timpului
- Colectarea/mobilizarea resurselor necesare
- Proiectarea activităților de învățare și planificarea (ce facem, de ce facem, cu cine, cum, cand și unde, care sunt rezultatele)
- Desfășurarea activității culminante (eveniment) și evaluarea finală a temei.

3. Tipuri de activități integrate întâlnite în aplicarea noului curriculum

3.1. Activitate didactică de sine stătătoare, având conținuturi integrate, care articulează armonios conținuturi referitoare la două sau mai multe domenii experiențiale. Durata unei astfel de activități va fi aceea a unei activități didactice din grădiniță, conform vârstei copiilor.

Exemplu: Tema săptămânii fiind *Oameni și case*, se poate desfășura într-una dintre zile o activitate integrată care poate conecta conținuturi din două domenii : *Estetic și creativ și Științe*. Astfel, activitatea poate fi organizată în jurul unei activități practice de construcție a unor case din materiale diverse, fapt care implică și rezolvarea unor probleme matematice (să măsoare, să împartă în două sau în sferturi, să grupeze elementele date/materialele după formă, mărime și culoare, să folosească un număr dat de elemente în forme geometrice diferite etc. La sfârșitul activității, fiecare copil/grup de copii își va prezenta casa, iar colegii, în funcție de criteriile stabilite de comun acord la început, îi vor acorda cheia potrivită, respectiv o cheie care are numărul corespunzător notei care i se potrivește lucrării (chei cu note de la 1 la 10).

3.2. Activitate integrată care include mai multe secvențe didactice – situații de învățare ale căror conținuturi (ale două sau ale mai multor domenii experiențiale sau categorii de activitate) se articulează în jurul unui nucleu de integrare curriculară. O astfel de activitate didactică integrată se va desfășura pe parcursul duratei de timp dedicate activităților comune.

Exemplu: Tema proiectului este *Iepurele* și proiectul durează doar o săptămână. Într-una din zile, se poate desfășura cu copiii o activitate integrată care se articulează în jurul conceptului de iepure și care include situații de învățare din Domeniul Limbă și comunicare și din Domeniul Științe. Astfel, copiii vor fi invitați să se așeze pe pernuțe și să vizioneze un spectacol de teatru: "Coliba iepurașului". Teatrul va fi prezentat de educatoare, până la momentul în care iepurașul rămâne fără casă și este azvârlit afară de vulpe. Pe fundalul plânsului iepurașului din poveste, un lucrător de la magazinul specializat în vânzarea animalelor mici de casă va intra în clasă cu un iepuraș, spunându-le că este chiar iepurașul din poveste. Educatoarea va folosi acest prilej pentru a deturna atenția copiilor și pentru a lăsa copiii să facă cunoștință cu iepurașul, să discute despre el cu lucrătorul care l-a adus, dar și între ei, împărțându-și din experiențele proprii legate de întâlnirea cu un iepuraș, etc. Se va pune un accent deosebit pe învățarea activă și pe libertatea copiilor de a investiga, fiecare după dorință și după posibilități ceea ce este de interes pentru ei. În final, o discuție de grup, cu toți copiii strânsi pe pernuțe în jurul iepurașului și cu posibilitatea de a-l mângâia fiecare sau de a-l ține în brațe puțin, va stabili ceea ce știu ei despre iepure. Drept mulțumire pentru iepuraș, că a fost cuminț și s-a lăsat "studiat", și pentru lucrătorul care l-a adus și le-a spus atâtea lucruri interesante despre iepuraș, copiii vor interpreta, împreună cu educatoarea, jocul cu text și cânt "Iepurașul Țup ". După un moment de pauză, copiii se vor întoarce la teatru, urmărind, în continuare, ce s-a întâmplat cu iepurașul și cu căsuța acestuia.

3.3. Program de activitate integrată având conținuturi articulate în jurul unui nucleu de integrare curriculară, care cuprinde o parte sau toate activitățile comune ale zilei și o parte sau toate activitățile alese.

Exemplu: Tema săptămânii este *Pădurea*, iar tema zilei poate fi *În excursie*. Scenariul va cuprinde fragmente de educație muzicală (DEC) și de educație fizică (DPM), de activitate matematică (DȘ) și de educație moral-civică (DOS), după cum urmează.

Copiii sunt așezați pe covor, în poziția întins pe spate, cu ochii închiși, și sunt invitați să audieze ceva la casetofon. La casetofon se va auzi o înregistrare cu zgomote din natură (foșnet de frunze, vânt, ciripit de păsărele), toate pe un fundal muzical liniștitor. În timpul audierii educatoarea va trece printre copii și le va sugera să se relaxeze, să încerce să-și imagineze că sunt într-o pădure, într-o zi frumoasă de primăvară, că soarele le mângâie fețele, că sunt o mulțime de flori în jurul lor și că miroase a iarbă crudă, etc. După cinci minute, înregistrarea va fi oprită și educatoarea va mângâia câte un copil pe creștet, rugându-l să deschidă ochii și să spună ce a văzut și ce a simțit în visul lui de o clipă. După ce sunt ascultate impresiile a 3-4 copii, educatoarea va invita copiii într-o excursie, tot imaginară, prin această pădure. Astfel, copiii se vor alinia, își vor pune rucsacurile în spate și, cu atenție, vor păși în cerc, în urma doamnei educatoare, executând diferite forme de mers și alergare. Printre formele de mers și alergare se

poate intercala jocul cu text și cânt "Când am fost noi la pădure". În timpul excursiei copiii vor întâlni obstacole (crengi, buturugi sau mlaștini) pe care le vor trece cu grijă și corect, rând pe rând. La un moment dat, ei vor ajunge într-o poieniță, unde se vor așeza pentru a se odihni. Aici, educatoarea le va atrage atenția asupra florilor frumoase care îi înconjoară și îi va invita să lucreze și ei flori asemănătoare acestora cu materialele pe care ea le-a luat în propriul rucsac (pătrate de hârtie glasată de diferite culori, foarfece, lipici). Fiecare copil va lucra la floarea lui, după cum dorește și simte, apelând la tehnica pe care o stăpânește cel mai bine. Florile vor fi puse de către copii într-un coș de răchită. După ce au lucrat, copiii vor prepara și servi, împreună cu educatoarea, cartofi copti în jar (surpriza excursiei). Încep pregătirile: fiecare copil va fi invitat să ia câte un cartof; un copil va număra băieții, iar altul va număra fetele, după care vor stabili care grup este mai numeros și cu cât anume; copiii vor stabili dacă numărul cartofilor deținuți de băieți este mai numeros decât cel al fetelor și cu cât; un copil va fi invitat să descopere câți cartofi mai sunt în coș; pentru cartofii rămași copiii sunt invitați să *ofere soluții (dacă vor fi împărțiți, cum vor fi împărțiți etc); fiecare copil va fi pus în situația de a strânge și aduce tot atâtea crenguțe pentru foc câți cartofi au fost în plus în coș. Educatoarea, asistată de copii, va aranja crenguțele pentru foc, va „aprinde” focul și va discuta cu copiii despre aceste lucruri subliniind niște reguli de comportare importante despre locul care se alege pentru un foc în pădure, despre cum se face, întreține și păzește focul, despre cum se folosește el, despre cum ne comportăm atunci când suntem în preajma lui, etc. Evident, experiența copiilor legată de aceste lucruri va fi și ea folosită în timpul discuțiilor. După prepararea cartofilor aceștia vor fi serviți, ținând cont de alte reguli, stabilite și discutate cu copiii. Excursia va lua sfârșit, după „stingere” focului și strângerea tuturor lucrurilor personale sau a deșeurilor care ar putea strica aspectul pădurii, odată cu întoarcerea spre casă, care se va face tot în șir ordonat după doamna educatoare și în pas vioi, pentru a nu ne prinde ploaia....*

Tănase Ionela

e-mail: tanase_ionelaa@yahoo.com

Colegiul Economic, Mangalia

Strategii educaționale de succes

Rezumat: Prezentul articol se adresează persoanelor care profesază în domeniul educațional. Se concentrează asupra problematicii educației, în special a celei formale. Tehnicile descrise aici, care pot fi aplicate atât în clasele primare cât și în cele de nivel avansat, arată efectele pozitive ale învățării în cazul elevilor, în condiții variate.

Cuvinte-cheie: elevi, succes școlar, educație

Cu toții ne dorim elevi de succes, dar cum putem noi, în calitate de actori direct implicați, să asigurăm performanțele celor pe care îi instruiem? Adoptarea unor strategii educaționale care să asigure atât succesul școlar cât și formarea unor atitudini necesare adaptării individului la cerințele societății, constituie tema supusă analizei în articolul de față. Acest subiect a fost, este și va fi mereu de actualitate, întrucât educația presupune o acțiune de formare a individului prin dezvoltarea unor anumite stări fizice și intelectuale, pentru a fi integrat în viața socială. Pentru ca învățarea sub toate cele trei forme să aibă finalitatea anticipată, acestea trebuie să țină cont și de componenta psihică a celui care este supus procesului învățării, respectiv a elevului.

Implicarea părinților. Se impune accentuarea importanței colaborării dintre factorii educaționali, cu precădere a celei dintre educatori și părinți. Este binecunoscut faptul că cei doi se află într-o relație de interdependență iar învățarea în mediul școlar nu poate avea efectul scontat în absența educației de care beneficiază elevul în mediul familial. Primii șase ani de viață ai viitorului școlar au o mare influență asupra dezvoltării lui ulterioare. Întrucât copiii petrec în medie din copilărie și până în adolescență cea mai mare parte a timpului în preajma părinților nu este deloc un lucru de neglijat, acest timp ar trebui să fie unul în care ei să beneficieze de toată atenția și îndrumarea lor. Conversațiile despre școală și evenimentele zilnice, încurajarea și discuțiile despre obiceiurile sănătoase, optarea pentru recompensele finale și nu imediate în scopul atingerii obiectivelor de lungă durată, monitorizarea continuă a timpului alocat unor activități de tip recreațional, exprimarea afecțiunii și interesului în ceea ce privește progresul academic și dezvoltarea abilităților sociale - toate acestea sunt oferite ca și exemple de bune practici.

Notarea temelor. Elevii sunt mai motivați să învețe atunci când exercițiile rezolvate sunt discutate, comentate și notate de către profesorii lor. În acest caz, studiile au scos la iveală efectele pozitive asupra reușitei școlare în cazul elevilor a căror temă era corectată, notată și beneficia de comentarii menite să o îmbunătățească. Munca independentă acasă este privită ca un element cu trei stâlpi de susținere, fiecare dintre ei având un rol bine determinat: primul reprezintă profesorul care atribuie tema și asigură feedback-ul, cel de-al doilea este asociat părintelui care monitorizează efectuarea ei iar cel de-al treilea corespunde elevului care trebuie să o rezolve. Dacă unul dintre cei trei nu își îndeplinește atribuțiile, atunci rolul temei nu este realizat. Și pentru ca aceasta să nu fie o povară, una dintre strategiile abordate de profesor ar putea fi evaluarea în grup – pentru dezvoltarea abilităților sociale – și autoevaluarea. Pentru oricare dintre ele s-ar recurge, nu trebuie uitat că atât calitatea cât și cantitatea temelor sunt la fel de importante, iar pentru o învățare eficientă munca individuală are rol fundamental în progresul elevilor. Elevii care participă activ în scopul realizării obiectivelor educaționale, stăpânesc mai bine conținuturile asociate. Cercetările care au stat la baza acestei afirmații au confirmat faptul că timpul alocat studiului are o contribuție semnificativă în procesul învățării, însă acesta nu este unicul factor ce asigură succesul, întrucât activitățile de învățare ar trebui să reflecte obiectivele avute în vedere. Această coordonare a mijloacelor cu obiectivele este privită ca o reformă sistemică, ceea ce presupune faptul că cele trei componente ale curriculumului sunt: obiectivele, materialele și activitățile de învățare, testele și alte modalități de evaluare a rezultatelor învățării. Profesorii sunt îndrumați aici să adapteze informațiile prezentate la nivelul clasei de elevi, specificându-se că noțiunile reținute de aceștia reflectă atât timpul alocat cât și centrarea pe curriculum. Cel din urmă reprezintă efortul educatorului de a decide conținuturile asociate fiecărei vârste sau nivel de cunoaștere. După ce acest pas a fost făcut, urmează ca durata asociată lor să fie stabilită. Toate acestea conduc la evitarea recapitulării excesive și la asigurarea progresului. Rolul cadrului didactic aici este acela de manager, care identifică ce anume trebuie învățat și care sunt cele mai eficiente metode de prezentare, crescând astfel eficient timpul de studiu. S-a constatat de asemenea că elevii stimulați să participe la activități îndreptate spre obiective educaționale specifice au o productivitate sporită.

Educația adaptată. O varietate de tehnici adaptate la nevoile individuale și de grup în planificarea lecțiilor conduc, inevitabil, la succes. Acest tip de educație integrează

rolul de tutore, perfecționarea actului învățării, învățarea prin cooperare și instruirea cu privire la strategiile de învățare în managementul clasei de elevi, cu scopul de a facilita asimilarea cunoștințelor la nivel individual și de grup. În sens larg, se dorește ca efectele să se reflecte în autonomia elevului, motivația intrinsecă, implicarea părinților. Este văzută ca un program ce trebuie parcurs pe durata unei zile întregi. Se axează pe nevoile individuale ale elevului care sunt mai întâi diagnosticate-eliminându-se astfel orice barieră- după care se optează pentru un plan personalizat. Implementarea unor demersuri conduse de către un cadru didactic cu o pregătire temeinică în domeniu care să planifice, să formuleze obiectivele în funcție de mijloacele necesare și nivelul elevilor, să determine timpul alocat și să se preocupe constant de calitatea acestui program, este dezirabil. Profesorului i se alătură aici și alți membri împreună cu care trebuie să creeze un mediu propice pentru a veni în întâmpinarea tuturor nevoilor unui elev. Întrucât acest program este unul complex, managerierea cu profesionalism a tuturor aspectelor integrate este necesară. Se stabilește aici o relație în care **curriculumul**, abilitățile și nevoile fiecărui elev primează și pentru care personalul implicat trebuie să beneficieze de o instruire adecvată în scopul menținerii unor astfel de programe.

În concluzie, succesul în mediul școlar poate fi asigurat prin adoptarea unor strategii educaționale, la care să contribuie toți factorii implicați.

Bibliografie

1. Herbert J. Walberg and Susan J. Paik, Effective Educational Practices, International Academy of Education (IAE), Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Brussels, Belgium, and the International Bureau of Education (IBE), P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland, 2000
2. Sam Redding, Parents and learning, International Academy of Education (IAE), Palais des Academies, 1, rue Ducale, 1000 Brussels, Belgium, and the International Bureau of Education (IBE), P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland

Ciobănel Raluca Simona

e-mail: ciobanel_simona@yahoo.com

Colegiul Economic Mangalia

Reforme la nivelul managementului Organizației școlare

Rezumat: *Lucrarea de față caută să arate diferitele reforme care au avut loc la nivelul managementului școlar din Europa. Pe măsură ce vom trece prin ele vom putea observa că au existat reforme asemănătoare, dar rezultatele sunt la fel de diferite precum identitățile naționale. Țările pe care ne vom axa sunt: Anglia, Germania, Italia, Norvegia.*

Cuvinte-cheie: educație, management, școală, Europa

1. Introducere

Analiza procesului de transformare în învățământ este într-o legătură directă cu structura și organizarea acestuia: învățământ centralizat sau învățământ descentralizat. Descentralizarea învățământului înseamnă, în linii generale, transferul total sau parțial al unor responsabilități (finanțare, recrutare, salarizare personal, curriculum etc.) de la nivel central la nivel local sau chiar la nivel de instituție de învățământ.

Reformele de la nivelul managementului organizației școlare au căutat să lărgescă pe cât se poate mai mult autonomia acestora. Se apreciază că procesul de transformare are mai multe șanse de reușită într-un sistem descentralizat decât într-unul centralizat și datorită faptului că descentralizarea permite, prin transferul de responsabilități, implicarea directă a unei diversități de actori în procesul educațional (ONG, asociații ale părinților, reprezentanți ai mediului economic etc.), schimbarea modului de lucru, participarea directă în procesul decizional etc. Pentru a fi posibilă, transformarea solicită un număr mare și divers de actori, pentru că procesul de inovare presupune achiziționarea de noi cunoștințe, noi puncte de vedere, perspective diferite asupra aceluiași aspect, negociere, conciliere etc.

Definiții:

5. Reforma reprezintă o transformare politică, economică, socială cu caracter limitat de structură pentru a realiza un proces.
 5. Managementul este o sumă de activități, incluzând planificarea, luarea deciziilor, organizarea, conducerea (dirijarea) și controlul, toate orientate spre folosirea resurselor umane, financiare, materiale și informaționale ale organizației, într-o manieră efektivă și eficientă pentru atingerea unui obiectiv.
 5. Școala este definită de către managementul școlar ca fiind o instituție specializată în realizarea procesului de învățământ, o modestă structură a societății care întrunește toate caracteristicile unui sistem deschis, o organizare școlară.
- Prin urmare, mai jos vom enunța câteva transformări de la nivelul politic, economic, social care au o legătură strictă cu planificarea, luarea deciziilor, organizarea, conducerea și controlul activităților ce se petrec în interiorul unei organizații școlare care are ca scop realizarea procesului de învățare.

2. Istoria reformelor din sec. al XIX-lea până în prezent

Profesorii sunt astăzi în centrul scenei în reformele educaționale. Guvernele naționale, organizațiile internaționale și chiar ONG-urile presupun că performanța și calitatea sistemelor educaționale depind din ce în ce mai mult de ceea ce profesorii cunosc și fac în sala de clasă. Deși aceasta presupunere pare a fi foarte simplă, este demn de remarcat faptul că politicile educației nu s-au concentrat întotdeauna pe profesori ca surse de învățare și actorii cruciali ai schimbării educaționale.

În urmă cu câteva decenii, reformele educaționale au vorbit, de exemplu, despre necesitatea de a produce materiale care să dovedească pregătirea profesorilor pentru a asigura învățarea. Materialele bune ar trebui să acționeze ca un antidot la calitatea aparent scăzută a predării și ca un mecanism de garantare a revenirii la principiile de bază. Cea mai bună reformă educațională a fost văzută ca una care ar putea neutraliza calitatea variată a învățătorilor și, în special, ideologia cadrelor didactice.

Noua Dreaptă, cu prim-ministrul Marii Britanii, Margaret Thatcher, a fost deosebit de activă în promovarea acestor reforme educaționale funcționale, ceea ce a dus la o eroziune clară a prestigiului și a profesionalismului profesorilor. În țările în curs de dezvoltare, programele de ajustare structurală întreprinse de World Bank și Fondul Monetar Internațional (FMI) în 1980 au presupus că reformele educaționale ar trebui să economisească fonduri publice prin reducerea salariilor cadrelor didactice și prin înlocuirea formatorilor calificați cu alți profesioniști fără acreditare. Rezultatele acestor politici sunt cunoscute, cu efecte devastatoare asupra calității educaționale a școlilor publice și a ratei ridicate de dezertare a profesorilor calificați în multe țări ale lumii. În prezent, scenariul pare să fie diferit.

Învățarea este noua mantră a reformelor educaționale și este cuvântul crucial al ultimei strategii a sectorului educației al Băncii Mondiale pentru 2020. Oricât de paradoxal, profesorii sunt singura contribuție care contează. Corelația înaltă dintre calitatea profesorilor și performanța educațională în Programul de evaluare a studenților internaționali (PISA) este una din caracteristicile esențiale ale sistemului educațional finlandez, care este modelul pe care țările cele mai dezvoltate urmăresc să-l aplice.

Noul accent pe calitatea cadrelor didactice ca factor pentru o mai bună performanță este prezentat în activitatea unor autori cum ar fi Eric Hanushek, care a propus o politică educațională de deselecție a cadrelor didactice. Îndepărtarea unor profesori mai puțin eficienți ar aduce, fără îndoială, un efect pozitiv în realizarea elevilor. Nu este întâmplător faptul că una dintre noile metode „științifice” pe care Banca Mondială și guvernele multinaționale le utilizează pentru a analiza performanța educațională este de a calcula valoarea adăugată a resurselor umane atunci când se compară rezultatele educaționale. Având ipoteza faptului că toate lucrurile sunt egale, cum ar fi originea socială a studenților sau chiar contextul social al școlii, cât de mult poate fi atribuită calității cadrelor didactice pentru a înțelege diferențele în performanță?

Concluzia este evidentă în ceea ce privește responsabilitățile politicii educaționale: dacă unele școli din zone defavorizate au studenții cu rezultate optime, atunci toți profesorii care lucrează în același tip de școală pot avea rezultate bune. Astfel, paradoxal, după decenii de cercetare educațională privind eficacitatea școlară, efectul introducerii tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC) în sala de clasă sau asupra efectelor curriculum-ului specific și metodelor de predare asupra dezvoltării neurale a copiilor (cum ar fi așa-numitul „Baby Einstein”), adică după decenii de ignorare a factorului uman în schimbarea educațională, profesorii par să se întoarcă ca factor esențial al procesului de învățare.

Noile metode de evaluare a cadrelor didactice, noile dezvoltări ale curriculumului bazat pe competențe, noile procese de descentralizare accentuând autonomia școlară cresc autonomia profesorilor, dar pun mai multă presiune asupra activităților zilnice ale cadrelor didactice și transferă responsabilitatea realizării elevilor către profesori. Majoritatea acestor politici ignoră contextul social al activității profesorilor și condițiile structurale ale proceselor de învățare. Mai mult, mecanismele bazate pe stimulente nu sunt niciodată legate de munca și de performanța în școlile situate în zonele defavorizate.

Scopul este de a exagera efectul pervers al potențialului de a trimite cei mai buni profesori la cele mai bune școli și de a lăsa profesioniștii mai puțin străluciți în cele mai sărace.

3. Reforme la nivel european

Anglia

Din cauza modului în care sistemul școlar a evoluat atât la nivel local, cât și central au fost delegate puterile naționale de stat (de exemplu, prin Legea învățământului din 1944), sectorul educației a evitat, într-o oarecare măsură, procesul național de planificare ierarhică rațională și ierarhică, dar Actul din 1988 a corectat această anomalie prin crearea mijloacelor prin care autoritatea centralizată ar putea exercita un mai mare control asupra rezultatelor și proceselor de școlarizare.

De asemenea, această lege a permis exprimarea celei de-a doua caracteristici cheie a noii administrații publice (NAP) în Anglia: un neo-conservatorism în devenire, care într-un context educațional, așa cum s-a menționat mai sus, s-a manifestat într-o respingere a progresivismului și a încercat să restabilească valorile tradiționale conservatoare. Interesant este faptul că această versiune educațională a neo-conservatorismului a apărut puternic în administrația de munca a lui Thatcher, condusă de James Callaghan. Callaghan a propus o „mare dezbatere” despre educație, a oferit fundamentul pentru reluarea programului de cuprindere și dezvoltare în predare și învățare care au însoțit această restructurare a educației în Anglia și, la acea dată, în preevoluția Țării Galilor.

În al treilea rând, aspectele descentralizante ale Actului din 1988 și marketingul asociat al școlarizării au declanșat o revoluție neoliberală în educație, cu implicații dramatice, în special pentru copii, profesori, părinți și școli. Evoluția acestor trei caracteristici-cheie a fost ceea ce a devenit recunoscută ca troica clasică de NAP a piețelor, a măsurătorilor și a managerilor.

Procesul reformei NAP din Anglia a plasat în mare măsură profesorii ca implementatori ai unor schimbări determinate extern, cu implicații concomitente pentru autonomia lor. Acest lucru a condus la forme de profesionalism restrâns și organizațional, în care rolul profesorilor a fost axat pe asigurarea unui set îngust și instrumental de rezultate educaționale legate de sistemele centralizate de performanță. Această trecere de la autonomie autorizată la cea reglementată a însemnat că se exercita un control mult mai mare asupra unei serii de practici profesionale care anterior au fost supuse judecății profesionale a cadrelor didactice.

Germania

Când vine vorba despre responsabilitatea sistemului de învățământ din Germania, ea este împărțită în principal între cele 16 state și guvernele locale. Guvernul federal are o mică influență prețioasă, datorită unei legi postbelice menite să prevină creșterea unui sistem școlar totalitarist, în stil nazist. Un amendament constituțional din 2006 a consolidat principiul federalist. Aceasta înseamnă că Germania are în mod efectiv 16 sisteme școlare diferite, câte unul pentru fiecare stat. Înainte de alegerile naționale, toate partidele, în afară de creștin-democrații central-dreapta (CDU) ai doamnei Merkel, au propus modificări ale legii, argumentând că educația modernă necesită un anumit grad de centralizare.

Dar încercați să obțineți aprobarea miniștrilor educației statelor. Susanne Eisenmann, ministrul educației din Baden-Württemberg spune: „Nu are sens să dai responsabilități guvernului federal”. Până în prezent, statele sunt pregătite să renunțe doar la un singur număr, permițând Berlinului să plătească pentru reparațiile școlare foarte necesare, în special în regiunile mai sărace. Banca de dezvoltare de stat KfW estimează că sunt necesare nu mai puțin de 34 de miliarde de euro (41 de miliarde de dolari) pentru modernizarea școlilor din întreaga țară.

Pentru Abitur (certificatul obținut de o treime din cei mai buni studenți din Germania), descentralizarea adaugă discrepanțe serioase în rândul studenților. Notele medii din statul Turingia sunt considerabil mai mari decât în vecinătatea Saxoniei Inferioare, de exemplu. Deoarece aproape jumătate din toate admiterile universitare depind de clase, statul în care elevii își iau Abitur pot influența perspectivele lor, uneori dramatic.

Familii care se deplasează între state simt și efectele, deoarece elevii găsesc deseori că lucrurile nu se potrivesc. De exemplu, unele state au un program Abitur de nouă

ani, dar altele necesită doar opt ani. Sau un copil ar fi putut participa la un tip de școală care pur și simplu nu există într-un alt stat. „Vedem cât de dificil este integrarea copiilor proveniți din alte state”, spune Heinz-Peter Meidinger, președintele Asociației Profesorilor din Germania. Având în vedere restricțiile constituționale, el consideră că un nou acord între state este singura modalitate de a îmbunătăți integrarea.

D-na Eisenmann din Baden-Württemberg este de acord, dar adaugă că experiența școlară a copiilor ar trebui să reflecte în continuare diferențele regionale cheie. Potrivit lui Ludger Wösmann, șeful Centrului de învățământ al Centrului pentru Educație Economică din München, acest lucru nu este suficient de bun. Autonomia excesivă a statului este „absolut fără sens” atunci când creează probleme pentru copii, a spus el, adăugând că programa școlară de bază în Germania ar trebui să fie similară, indiferent de locul în care trăiește un copil.

Testarea d-lui Wösmann arată că, copiii din statele cu cele mai slabe performanțe pot rămâne cu aproape un an în spatele colegilor lor în altă parte. „Acordarea fiecărui copil a acelorași șanse este o sarcină națională, într-o anumită măsură”, a spus el. D-na Eisenmann se plânge de discrepanțele de calitate și solicită o mai bună cooperare între organismele educaționale ale statelor.

Italia

Un pas esențial în introducerea NAP în sistemul educațional italian a fost reforma din 1997, denumită „autonomie școlară”. Această reformă a autonomiei a fost promovată de un guvern central-stâng, puternic influențat de discursul Calea a Treia și încadrat într-o restructurare mai amplă a administrației publice în general. Schimbarea principală s-a referit la introducerea unui management slab bazat pe site, în care școlile aveau dreptul la mai mult spațiu de manevră în ceea ce privește aspectele financiare, organizaționale și educaționale, deși nu pentru managementul resurselor umane.

O altă inovație a fost formarea unui nou rol principal (în 2000), inspirat de principiile principale ale NAP. În ultimul deceniu însă, proiectul de modernizare a trecut la stadiul său crucial, construirea unui „echipament de evaluare” pentru a stabili performanțele sistemice, organizaționale și individuale. În același timp, agenda NAP a intrat definitiv în sistem, iar principiile sale sacre au fost puse în centrul dezbaterii educaționale.

De fapt, începând cu anul 2001, miniștrii conservatori ai învățământului au încercat să introducă reforme NAP care promovează politicile de reducere a costurilor, standardizare și evaluare. Călătorind pe valul pre-eminenței internaționale a testelor OCDE-PISA, nevoia unei noi culturi a evaluării a fost puternic accentuată. În ultimul deceniu, Agenția Națională pentru Evaluare (INVALSI) a stimulat crearea în continuare a testelor standard naționale (italiene și matematice), care sunt acum o caracteristică permanentă a sistemului italian, în timp ce recentul NAP și temele cheie neoliberales la modă au fost puse în centrul dezbaterii educaționale. Aceste teme au inclus meritocrația, excelența, responsabilizarea indivizilor și familiilor pentru educație, alegerea părinților și învinuirea școlilor și cadrelor didactice ineficiente.

În final, în Italia, sunt tot mai multe eforturi pentru a distruge tabuul istoric al evaluării. Din 2000, s-au făcut diverse încercări experimentale de introducere a mecanismelor de evaluare a cadrelor didactice, profesorilor și școlilor. Deși multe dintre acestea au eșuat, în zilele noastre a fost introdus un sistem național de evaluare, iar țara pare să fie pregătită în scopul introducerii definitive a mecanismelor pentru: (a) evaluarea școlilor și a directorilor, atingerea datelor privind testele și rezultatele inspecțiilor; (b) evaluarea cadrelor didactice, oferind stimulente celor „cei mai buni”. Toate aceste politici inspirate de NAP sunt încă în desfășurare, iar unele dintre ele sunt într-o etapă pilot. Acestea au fost anunțate prin intermediul campaniilor media, însoțite de campanii mediatice, de învinuire și de înșelăciune a școlilor și profesorilor care au evidențiat rezistența lor percepută la evaluare. O nouă schimbare este clar recunoscută spre un mod de guvernare educațională prin numere.

Norvegia

Primul raport PISA a devenit un punct de cotitură în dezbaterile publice despre calitatea educațională, care a axat tot mai mult pe realizările academice ale studenților. Dezbaterile au accelerat și Parlamentul norvegian a fost gata să decidă asupra unui sistem de evaluare a calității educației naționale, care ar deveni NQAS. Cartea albă nr. 30 (2003-2004) „Cultura pentru învățare”, lansată de un consiliu școlii a introdus un nou model de guvernare pentru educație, cu accent pe de-reglementare, eficiență, concurență, rezultatele învățării și responsabilitatea.

În timp ce argumentele din Cartea albă Nr. 37 (1990-1991) au fost legate de organizarea și structurile interne ale sistemului educațional, argumentele prezentate în Cartea albă 30 (2003-2004) sunt referitoare la provocările din lumea globală pe care sistemul educațional trebuie să le răspundă. Se susține că noua guvernare a modelului a fost motivată de constatările problematice PISA și preocupările legate de reducerea nivelului scăzut a rezultatelor educaționale din diferitele grupuri sociale din UE. Potrivit argumentelor prezentate în acest document, s-a înțeles evident că profesorii și conducătorii școlilor ar trebui să facă mai bine decât înainte și că trebuie să fie mai capabili și dispuși. Acest lucru a sugerat în mod direct că școlile au eșuat anterior în anumite aspecte importante. Pentru a face uz de cunoștințe produsului de NQAS, fiecare școală ar avea nevoie de lideri ai școlii ambițioși cu atitudini pozitive spre schimbare și îmbunătățire. În urma acestor schimbări, este posibil să se sublinieze o schimbare în modalitățile dominante de înțelegere și încadrarea răspunderii și conducerii.

Diferitele etichete sunt construite pentru a capta diferit conceptualizarea conducerii și răspunderii la momente diferite și prin ideologii diferite. Începutul noului mileniu a însemnat o schimbare în discursul dominant față de încrederea în relațiile bazate pe luarea deciziilor și răspunderea performativă. Din ce în ce mai mult, conducerea școlii a devenit o problemă și o soluție în educație, politica și managementul producției au înlocuit treptat regulile de intrare. Neo-liberalismul în termeni de raționalitatea tehnică, economică a câștigat teren, iar PISA a obținut noi forme legitime birocratice prin solicitarea documentării continue și monitorizării muncii.

4. Concluzii

După cum arată diferitele studii de caz, răspunsurile profesorilor la noile reforme ale educației manageriale europene sunt diverse și chiar contradictorii. Răspunsurile sunt departe de a fi uniforme și depind de mai mulți factori, cum ar fi cultura și tradiția pedagogică, gradul și tipul de sindicalism sau natura reformei în sine. Ceea ce pare să fie clar este că procesul de recontextualizare a oricărei reforme este o etapă crucială în care reforma educațională poate fi minimizată, transformată, implementată selectiv sau neutralizată.

Nu există aproape nici o reformă care poate fi implementată pe deplin și exact așa cum a fost proiectată anterior. Factorii menționați mai sus interacționează cu modurile în care sunt dezvoltate și implementate reformele educaționale: implicarea cadrelor didactice în reformă, existența unor procese experimentale de implementare a reformelor, disponibilitatea resurselor sau dezvoltarea formării profesorilor, variabile care ne ajută să înțelegem reforma și modul în care reforma a fost internalizată în miștile și practicile profesorilor.

Aceste studii empirice sunt, prin urmare, un far de speranță, deoarece ne informează că, în anumite condiții, profesorii pot fi agenți adevărați care pot pune sub semnul întrebării unele înțelegeri de reducere a muncii și profesionalismului acestora.

Bibliografie:

Verger, Antoni & Altinyelken, Hulya. (2013). Global Education Reforms and the Management of Teachers: A Critical Introduction.

<https://edict.ro/inovarea-si-schimbarea-in-educatie/>

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474904115615357>

<https://www.handelsblatt.com/today/politics/education-reform-16-states-16-systems/23572100.html?ticket=ST-845542-t9000VRW9fX404OEVNoH-ap4>

Tulugea Georgiana

tel: 0761339043

Șc. Gim. „Antonie Mogoș”, Bălești

JOCUL, METODĂ INTERACTIVĂ DE ÎNVĂȚARE A LIMBII FRANCEZE

Rezumat: Prezentul articol face o analiză a tipurilor de jocuri care pot fi utilizate în ora de FLE, utilitatea lor precum și modul de folosire în funcție de tipul lecției alese. Totodată el explică și contextul istoric în care acestea au început să fie folosite din ce în ce mai mult la clasa de limba străină.

Cuvinte-cheie: limba franceza, jocuri, mod de utilizare, utilitate

Ultimele decenii ale secolului XX au fost marcate de inovație a didacticii pentru toate disciplinele. În cazul didacticii limbilor străine în anii 70 s-a făcut trecerea spre aspectul comunicativ al actului de predare-învățare și centrarea pe elev. Tot din această perioadă datează și primele tentative de introducere a jocului ca mijloc pedagogic în clasa de FLE.

Jocul este o metodă modernă de predare a unei limbi străine care implică interactivitatea și participarea directă la procesul de predare-învățare a părților implicate.

Vom încerca în rândurile următoare să expunem o serie de jocuri didactice utile în predarea limbii franceze, jocuri care permit asimilarea cunoștințelor cu o mai mare ușurință, creând un mediu relaxat de învățare și contribuind la dezvoltarea imaginației și creativității elevilor.

Jocurile propuse elevilor trebuie să fie adecvate pentru vârsta acestora și nivelul de limbă. De asemenea trebuie alese cu mare grijă pentru tipul lecției propuse, respectiv gramatică, vocabular, ortografie etc, sau se pot preta pentru două activități propuse.

În general, jocurile lingvistice se bazează pe folosirea repetată, adesea sub formă de refrenuri, laitmotive sau dialoguri a unui lexic sau a unor structuri lexicogramaticale care vor asigura sistematizarea, fixarea și automatizarea informațiilor dobândite.

În cadrul lecției de FLE se pot distinge mai multe tipuri de jocuri, jocuri scrise bazate de exemplu pe jocul de cărți și jocuri verbale, lingvistice destinate descoperirii anumitor subtilități ale limbii, omonimiei, polisemiei sau paronimiei. De asemenea, jocurile în grup favorizează comunicarea și interacțiunea în interiorul acestuia.

Pentru ca un joc didactic să-și atingă scopul este bine să fie respectate anumite reguli, folosirea corectă a limbii, jocul trebuie să fie creativ și inovativ plasând întotdeauna elevii în fața unei probleme de rezolvat, în cazul jocului pe echipe trebuie să existe inițiativa jucătorilor.

Iată în continuare câteva jocuri dintre cele mai folosite în cadrul orei de FLE.

1. Celembour-ul, est jocul de cuvinte cel mai practicat de către francezi, frecvent în publicitate, titluri ale ziarelor, reclame, afișe etc, mizând pe ambiguitățile limbii. Folosirea acestui tip de joc necesită o cunoaștere aprofundată a limbii precum și o oarecare ușurință a limbii.

În clasele de începători pot fi făcute alternanțe fonetice de tipul „Le livre est ouvert- Le manteau est tout vert”.

2. La charade, este un joc construit în jurul unei enigme în care trebuie să ghicim un cuvânt din mai multe silabe, fiecare silaba reprezentând un cuvânt în sine, combinarea acestor cuvinte reprezentând cuvântul-sinteză care trebuie aflat. Acest tip de joc fixează și reactualizează vocabularul dobândit.

Mon premier est un arbre toujours vert,

Mon second est un bruit parfois agreable,

Mon tout est un oiseau chanteur. (pin-son-pinson)

3. Rebusul, poate fi organizat în cadrul grupului, fiecare participant poate contribui cu o propoziție.

4. Cuvintele încrucișate ocupă un loc privilegiat printre jocurile lingvistice. Acest mijloc de dobândire și consolidare a cunoștințelor lingvistice și culturale are o valoare educativă considerabilă și se pretează oricărei categorii de elevi. Poate fi jucat individual sau în grup reprezentând un suport educativ amuzant care nu lasă elevii să simtă efortul depus.

5. Des mots en triangle- este un joc care are o mare valoare în special în cadrul unei lecții de ortografie. În cadrul jocului trebuie aflate doisprezece cuvinte cu care trebuie să completeze spațiile din cele două triunghiuri poziționate cap în cap. De la unu la doisprezece fiecărei litere i se va adăuga o alta formând de fiecare data câte un alt cuvânt. Pentru fiecare cuvânt nou va exista o propoziție suport. Ex. c/ça/car/trac/carte/tracer etc. carte = „j'ai recu une belle ... postale de Jean”

6. Jocurile de enunțuri (proverbele), pot fi exploatate cu succes în cadrul orelor de limba franceză la nivelul înțelegerii, reconstituirii și contextualizării. Pentru începători se recomandă jocurile de reconstrucție a proverbelor pocedând la o analiză simplă morfo-sintactică și semantică. Ex. Avant, pas, charrue, boeufs, faut, mettre, il, ne, la, les (Il ne faut pas mettre la charrue devant les boeufs).

Jocul de completare de proverbe poate fi utilizat cu succes în cadrul lecțiilor care vizează conjugarea verbelor regulate și neregulate.

7. Jocul de cărți, este un joc care atrage elevii de orice vârstă. Este un joc care este foarte util din punct de vedere pedagogic. Este vorba de un joc de cărți confecționate pe diferite teme pentru a învăța limba franceză și pentru a comunica în franceză.

Acest tip de joc are ca scop: achiziția unui lexic aparținând unui anumit domeniu, memorarea unui lexic dat printr-o repetare asociată unei vizualizări, dobândirea unei rapidități în folosirea unor formule standard a cere/ a accepta/a refuza (je voudrais/tiens/je ne l'ai pas) etc.

8. Kim a vue. Pe un platou se așează 15-20 obiecte diferite. Jucătorii observă platoul iar apoi încearcă să descrie din memorie lista completă a obiectelor caracterizându-le cât mai în detaliu.

Această metodă didactică (jocul), oferă elevilor posibilitatea de a-și îmbunătăți cunoștințele de limbă străină precum și abilitatea de a o vorbi, putând astfel să interacționeze cu ceilalți vorbitori și transferând cunoștințele noi în diverse contexte de comunicare.

Bibliografie:

1. Roman Dorina, *La didactique du français langue étrangère*, Ed. Umbria, Baia Mare, 1994
2. MATHE Maurice (coordonnateur), *Manuel de formation pour les professeurs de français*, paginile 23-26, 29-31
3. www.francparler.org

TONȚ ANAMARIA-BIANCA
teusdea_bianca92@yahoo.com
Liceul Tehnologic Nr. 1 Șuncuius, Bihor

A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI. GHIDUL BOBOCULUI FILOLOG

Rezumat: Studiul de față se prezintă ca un ghid dedicat studenților, mai cu seamă bobocilor filologi, elaborat în urma atentei observări a modului în care tinerii își organizează activitatea de învățare. Scopul acestui ghid este de a-i ajuta pe cei nou-veniți pe tărâmul învățării independente să învețe, adică de a le oferi cheia succesului mult dorit. A învăța să înveți este o competență fundamentală care se descrie prin abilitatea celui care învață de a se implica și de a persevera în învățare, de a-și organiza propria învățare utilizând eficient timpul, informația și mijloacele pe care le are la îndemână, atât individual, cât și în cadrul unui grup.

Cuvinte-cheie: învățare, a învăța să înveți, studenți, dezvoltare personală

A. Introducere

Dragi boboci (filologi),

Doresc să percepeți acest *Ghid al bobocului filolog* ca un mesaj prietenesc venit din partea unei persoane care a petrecut nu mai puțin de nouă ani în bancile Facultății de Litere. Se spune că anii de facultate sunt cei mai frumoși, însă adesea mici probleme par să umbrească această perioadă și lucrurile nu mai sunt chiar așa cum ar trebui. Prin urmare, dacă și voi vă începeți studenția la Litere, poate ar trebui să țineți seama de câteva sfaturi esențiale pentru voi, sfaturi pe care vi le ofer din propria experiență, dar mai ales din inimă. Nu spun că acest ghid este unica soluție pentru un succes garantat, dar cred că este una dintre puținele chei care conduc spre succesul dorit de un filolog. Cu prietenie, cineva care vă vrea binele!

B. Ghidul bobocului filolog

1. Nu evita să mergi la medic!

Cel mai adesea, ca student ajungi la sute de kilometri departe de casă, în marile centre universitare. Într-un loc străin, cu oameni pe care încă nu îi cunoști, sănătatea ta nu este un factor care trebuie ignorat. Prin urmare, căută-ți un medic de familie aproape de tine și adresează-te lui pentru orice problemă ai avea. Căută un medic stomatolog la care să mergi în caz de nevoie. Este important să îți păstrezi sănătatea nealterată pentru a te putea concentra să înveți.

2. Mănâncă sănătos și odihnește-te!

Organismul tău este tânăr și crezi că este rezistent, dar dacă faci exces de zel cu învățatul târziu în noapte, petrecerile, alcoolul etc., o să ajungi să te simți rău cât de curând. Dacă ai în campus o cantină studențească, nu ezita să iei masa acolo, mai ales că te costă mai puțin să cumperi mâncare deja gătită decât să te bazezi pe o dietă formată din sandwich-uri și alte tipuri de fast-food. Este indicat să apelezi la un regim alimentar echilibrat, dublat de un program de somn normal, cu minim 7 ore de odihnă în fiecare noapte. Ține cont de faptul că biopsihoritmul ciclic zilnic are cinci vârfuri fiziologice (orele 5, 11, 18, 20, 24) și cinci căderi (orele 2, 8, 14, 16, 22); din punct de vedere biochimic, memoria de scurtă durată are performanțe mai mari dimineața, iar memoria de lungă durată după amiaza și seara. Pe cât este posibil, încearcă să înveți la aceleași ore în fiecare zi.

3. Mergi la cât mai multe cursuri și seminare!

Indiferent dacă prezența este sau nu obligatorie, faptul că ești prezent nu poate decât să te ajute pe parcurs. Prezent fiind la oră, cu siguranță vei avea ocazia să te implicii în discuții și bine ar fi să o faci. Acest lucru îți garantează că vei înțelege mai ușor materia și nu vei citi informațiile pentru prima dată înainte de examen. Pe multe le vei ști deja și nu va fi nevoie decât să le recapitulezi. Mai mult, profesorii apreciază prezența la cursuri și seminare și, în cele din urmă, te poți alege și cu un plus la notă.

4. Ia-ți notițe la cursuri!

Chiar dacă ți-ai tipărit manualul de curs, nu strică să îți iei și notițe pentru că sunt anumite informații pe care este posibil ca profesorul să nu le fi cuprins în carte (cum ar fi expunerea teoriei în exemple de actualitate, trimiteri bibliografice etc.). Luarea notițelor implică doar reținerea ideilor principale, prezentate într-o manieră cât mai concisă. Prin combinarea factorilor vizual și auditiv informația se înmagazinează mult mai bine. Tehnica luării notițelor cuvânt cu cuvânt este o practică greșită, fiind consumatoare de timp și oboșitoare. Dacă profesorul nu dictează cursul, viteza de vorbire fiind mult mai mare decât cea de scriere, vor apărea locuri goale, scrisul va deveni în scurt timp ilizibil și inteligibil, chiar dacă se utilizează diferite prescurtări sau codificări simbolice. În timpul notării este bine ca să subliniezi terminologia și pasajele semnificative. Notițele vor ajuta foarte mult la înțelegerea materiei și la conturarea proiectelor și eseurilor la examene.

5. Pregătește-te pentru fiecare curs și seminar!

Încă de la începutul semestrului vei primi o listă cu tematica pentru fiecare seminar și o bibliografie. Tu vei ști din timp și te poți pregăti pentru fiecare oră. Citește toate materialele recomandate înainte de fiecare curs! Îți va fi ușor să înțelegi ceea ce se predă și cu siguranță vei reține mai multe informații. Pentru fiecare seminar de literatură, în mod obligatoriu să citești dinainte opera despre care veți discuta la seminarul respectiv și întocmește-ți o fișă de lectură. Pe fișă, pe lângă rezumatul propriu-zis, scoate-ți citatele reprezentative, notează pagina la care se găsesc, scrie-ți conexiunile pe care le realizezi în timpul lecturii, comentariile proprii și întrebările pe care le ai. Pe lângă fișă, ia și cartea citită cu tine! Nu neglija nicio informație nouă primită în timpul seminarului, ci notează-ți-o pe fișă de lectură. Dacă este vorba despre un seminar de limbă, nu uita să ai la tine fișele cu exerciții (de obicei le primești de la profesor din timp), dicționarele (la seminarele de limbă străină) și chiar suportul teoretic care te va ajuta să rezolvi exercițiile. Dacă primești temă, nu ezita să ți-o faci! Mai bine lămurești acum eventualele greșeli decât să mergi la examen greșit informat.

6. Citește în fiecare seară materia predată în ziua respectivă!

Este foarte important să citești materia predată în fiecare seară timp de 10 minute. Știu că e ultimul lucru pe care ți l-ai dori să-l faci după o zi plină, însă puțină recapitulare zilnică îți va întări și mai bine în minte informațiile, iar la următorul curs vei face înțelegere mai ușor ceea ce se predă. Acum ai ocazia de a completa eventualele spații libere, poți corecta eventualele greșeli de scriere – mai ales într-o limbă străină, verifici dacă ai scris corect numele proprii și titlurile și poți utiliza culorile pentru sublinierea diferitelor aspecte importante. Nu sublinia totul, ci numai informațiile esențiale!

7. Organizează-ți materialele din timp!

Se recomandă pentru luarea notițelor utilizarea caietelor. Foile le poți pierde ușor sau le împrumuți unui coleg și uiți cui le-ai dat. Totuși dacă ții neapărat să îți iei notițele pe foi, scrie numai pe o față, capsează fiecare curs separat și pune-le la un loc într-un dosar pentru a nu se rătăci. Este bine să ai un caiet/dosar pentru fiecare disciplină. Când vei avea sesiunea îți va fi ușor să înveți dacă ai toată bibliografia necesară.

8. Nu ezita să ceri ajutorul profesorilor!

Profesorii sunt mai săritori în oferirea ajutorului către studenții pe care îi percep ca interesați de materie. Nu te sfii să întrebi ceva ce nu știi, pentru ca ei sunt acolo ca să te învețe, așa că profită! Solicitarea informațiilor suplimentare te va ajuta să înțelegi mai ușor cursurile și, cu siguranță, îți vei lărgi orizontul de cunoaștere, iar la examen îți va fi mai ușor decât colegilor care se mulțumesc cu ce li se predă în timpul celor 2 ore de curs.

9. Fă-ți proiectele din timp!

Temele proiectului și deadline-urile sunt stabilite cu multe săptămâni înainte de ziua predării, în așa fel încât să ai timp și să nu te aglomerezi. Nu lăsa proiectele cu o zi înainte, pentru că nu vei face decât să intri în panică din cauza presiunii timpului și a stresului și nu vei reuși să faci bine ceea ce ți-ai propus. Din lipsă de timp, nu fura munca altcuiva! Refuzul recunoașterii surselor de documentare este considerat drept plagiat, iar plagiatul este pedepsit.

10. Alege-ți locul potrivit pentru a învăța!

În camera de cămin sau chiar acasă nu este un loc potrivit pentru a învăța. Caută-ți un loc liniștit în care să nu fii deranjat de nimeni și de nimic. Mergi la sala de lectură a bibliotecii sau la cea din cămin. Dacă nu locuiești în oraș și nu ai acces la așa ceva, vorbește cu părinții și roagă-i să facă liniște. Indiferent de locul pe care îl alegi, important este să fii singur, pentru a nu fi tentat să îți întrerupi studiul intens pentru a discuta cu un amic. Nu învăța în pat pentru că îți va fi somn!

11. Oprește muzica și internetul!

Poate fi dificil să te lipsești de muzică, mai ales dacă ești obișnuit să ai mereu ceva pe fundal. Liniștea se poate dovedi apăsătoare, însă, în cazul în care muzica îți afectează capacitatea de a te concentra asupra studiului, fă sacrificiul de a renunța la ea atunci când ai de învățat. Dacă poți să înveți și fără să apelezi la surse de pe Internet, atunci scapă rapid de această posibilitate de a fi distras! Când în sfârșit te pui să înveți, îți amintești brusc că trebuie să verifici te-miri-ce pe Facebook. Neavând posibilitatea de a intra pe Internet, îți va fi mai ușor să înlături ispita și să-ți continui treaba.

12. Închide-ți telefonul sau pune-l pe silențios!

O altă cale de a evita să fii distras atunci când încerci să înveți pentru este aceea de a-ți închide telefonul sau, cel puțin, de a-l pune pe silențios. Un singur apel telefonic de la un prieten e suficient pentru ca toată concentrarea și tot cheful tău de studiu să plece. Dacă nu poți să stai departe de telefon, dă-l pe silențios și verifică-l ori de câte ori îți

aduci aminte; într-o primă fază, te vei uita la el des, apoi pe măsură ce te vei cufunda în studiu, vei descoperi că ai uitat cu desăvârșire de telefon.

13. Nu te panica!

Pentru că examenele îți bat acum la ușă, **după ce ai urmat toți pașii anteriori:**

- asigură-te că ai toată bibliografia necesară;
- fă-ți un plan după care să parcurgi materia în funcție de timpul pe care îl ai la dispoziție; ziua dinaintea examenului dedic-o strict pentru a recapitula (superficial) toată materia, iar seara culcă-te devreme;
- stabilește-ți dinainte cât ai de învățat înainte de fiecare pauză pe care o vei lua;
- respectă cu strictețe planul întocmit, altfel riști să te trezești fie că nu apuci să parcurgi întreaga cantitate de materiale, fie o faci superficial;
- citește un fragment, selectează informațiile pe care le consideri importante, apoi subliniază-le (dacă nu ai făcut deja acest lucru pe parcursul semestrului);
- dacă ai o memorie preponderent vizuală:
 - folosește creioanele colorate pentru a sublinia informațiile esențiale;
 - întocmește tabele (ex: formele pronumelui), schițe (ex: funcțiile sintactice ale părților de vorbire), diagrame (ex: trăsăturile unor curente literare) etc.;
 - fă adnotări (citate reprezentative, clasificări etc.);
 - asociază cuvintele cu imagini (ex: desenează portretul unui personaj așa cum reiese din text);
 - pune în evidență inițialele cuvintelor care formează o clasificare și formează un cuvânt nou pe care să-l reții (ex: verbul poate fi: **predicativ, auxiliar, copulativ => verbul e PAC**);
- dacă reții mai ușor ascultând, atunci citește cu voce tare materialul de parcurs;
- pe măsură ce citești încearcă să formulezi întrebări pe baza a ceea ce citești, apoi caută răspuns;
- citește fișele de lectură înaintea examenelor de literatură;
- fă analize gramaticale înaintea examenelor de gramatică;
- nu evita subiectele care îți displac;
- **nu pierde timpul căutând metode de a copia.**

Sanda-Păduraru Elena

E-mail: paduraru.elena19@yahoo.com

Profesor la Liceul Tehnologic "Gheorghe Ionescu- Sisești", com. Valea Călugărească, jud. Prahova

Introducere în problematica învățământului special

Rezumat: *Conținuturile învățământului special și special integrat, demersurile didactice, precum și pregătirea și formarea personalului care își desfășoară activitatea în domeniul educației copiilor cu cerințe educaționale speciale sunt stabilite prin metodologii elaborate de minister.*

Durata școlarizării copiilor cu cerințe educaționale speciale poate fi mai mare decât cea precizată prin lege și se stabilește, în funcție de gradul și tipul dizabilității, prin ordin al ministrului educației.

Cuvinte cheie: *C.E.S., învățământul special, comunicarea, problema, deficiențe*

Comunicarea a fost definită de Shannon ca fiind o transmitere a unui mesaj dintr-un loc în altul.

Procesul comunicării se bazează pe stabilirea unei relații între emițător și receptor. Emițătorul care dorește să transmită o informație va trebui să o traducă într-un limbaj accesibil destinatarului și compatibil cu mijloacele de comunicare utilizate. Aceasta este codarea. Astfel elaborat mesajul este emis și vehiculat grație unui suport material: canalul de comunicare. El ajunge la destinatar, numit și receptorul, care printr-o activitate de decodare, și-l va însuși și îl va înțelege. Pentru a fi cu adevărat eficient, sistemul presupune ca modalitate de control, de reglare, de corectare a greșelilor, acesta este feedback-ul. Modelul lui Shannon s-a bucurat de un real succes în secolul XX.

Comunicarea reprezintă așadar un act social, deliberat și involuntar, conștient sau nu. Fără îndoială, comunicarea nu se bazează exclusiv pe exprimarea orală ca fiind un sistem de multiple canale : gesturi, mimică, poziția corporală, și chiar tăcerea este un act de comunicare. Comunicarea are întotdeauna o finalitate, un obiectiv explicit, implicit sau inconștient.[1]

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

Relația cu elevii nu trebuie să se reducă doar la un aspect formal, administrativ, fiind reglementată de coduri deontologice sau normative instituționale; aceasta se va adevăra și personaliza neîncetat, se va dimensiona și relativiza la specificul grupului școlar sau la membrii acestuia.[2]

Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale ale informațiilor între două entități, indivizi sau grupuri, ce-și asumă simultan sau succesiv rolurile de emițător sau receptor, semnificând conținuturi deziderabile în contextul procesului instructiv – educativ. Comunicarea pedagogică presupune o interacțiune de tip feedback, privind atât informațiile explicite, cât și cele intenționate sau formate în chiar cursul comunicării.[3]

Perfecționarea și proliferarea mijloacelor de învățământ au impus modificări în organizarea tradițională a sălii de clasă, așa s-a ajuns la înființarea cabinetelor, laboratoarelor și atelierelor școlare. Specificul lor constă în aceea că sunt astfel constituite și organizate, încât permit utilizarea optimă a tuturor materialelor didactice și mijloacelor de învățământ în concordanță cu cerințele și conținutul fiecărui obiect de învățământ. Aici urmează să se desfășoare toate activitățile legate de predarea obiectului respectiv.

Aceste cabinete și laboratoare se amenajează pe specialități prin adaptarea sălii de clasă și dotarea ei cu mijloacele necesare sau prin modificarea arhitecturii și construirii spațiului în funcție de instalațiile tehnice solicitate de predarea obiectului respectiv. Nota definitorie a cabinetelor, laboratoarelor și atelierelor școlare rămâne aceea de a asigura funcționalitatea mijloacelor de învățământ, funcționalitate ce rezultă din integrarea lor în activitatea didactică în vederea realizării obiectivelor pedagogice. [4]

Învățământul special și special integrat organizat pentru persoanele cu cerințe educaționale speciale sau alte tipuri de cerințe educaționale, stabilite prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului, se realizează pentru toate nivelurile de învățământ diferențiat, în funcție de tipul și gradul de deficiență.

Învățământul special și special integrat este gratuit și este organizat, de regulă, ca învățământ cu frecvență. În funcție de necesitățile locale, acesta se poate organiza și sub alte forme, în conformitate cu legislația în vigoare.

Guvernul elaborează reglementări specifice pentru serviciile educaționale și de asistență, oferite copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Procesul educativ se organizează, după caz, în școli speciale și în școli de masă.

Învățământul special integrat se poate realiza în clase speciale și individual sau în grupe integrate în clase normale. Efectivele formațiilor de studiu din învățământul special și special integrat sunt stabilite de MECS, în funcție de tipul și gradul deficienței.

Conținuturile învățământului special și special integrat, demersurile didactice, precum și pregătirea și formarea personalului care își desfășoară activitatea în domeniul educației copiilor cu cerințe educaționale speciale sunt stabilite prin metodologii elaborate de minister.

Durata școlarizării copiilor cu cerințe educaționale speciale poate fi mai mare decât cea precizată prin lege și se stabilește, în funcție de gradul și tipul dizabilității, prin ordin al ministrului educației.

Evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale se realizează de către centrele județene de resurse și de asistență educațională, denumite CJRAE, respectiv de Centrul Municipal București de Resurse și Asistență Educațională denumit în continuare CMBRAE, prin serviciile de evaluare și de orientare școlară și profesională, pe baza unei metodologii elaborate de minister, acordându-se prioritate integrării în învățământul de masă. CJRAE cuprind și centrele logopedice interșcolare.

Stabilirea gradului de deficiență al elevilor cu C.E.S. se realizează de către comisiile din cadrul CJRAE/CMBRAE, în colaborare cu comisiile pentru protecția copilului din cadrul direcțiilor generale județene și a municipiului București de asistență socială și protecția copilului. Diagnosticarea abuzivă a copiilor pe criterii de rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie, apartenență la o categorie defavorizată precum și de orice alt criteriu, fapt ce determină includerea lor în clase cu cerințe educaționale speciale, se sancționează.

Obținerea unei calificări de către elevii/ tinerii cu C.E.S se face în unități de învățământ special și de masă, cu consultarea factorilor locali interesați.

Elevii și tinerii cu C.E.S. pot dobândi calificări profesionale corespunzătoare tipului și gradului de deficiență.

Copiii, elevii și tinerii cu C.E.S. integrați în învățământul de masă beneficiază de suport educațional prin cadre didactice de sprijin și itinerante, de la caz la caz. Organizarea serviciilor de sprijin educațional se face de către CJRAE/CMBRAE și se reglementează prin metodologii specifice elaborate de minister.

Pentru copii, elevii și tinerii cu boli cronice sau cu boli care necesită perioade de spitalizare mai mari de patru săptămâni se organizează, după caz, grupe sau clase în cadrul unității sanitare în care aceștia sunt internați.

Pentru copii, elevii și tinerii care, din motive medicale, sau din cauza unei dizabilități, sunt nedeplasabili, se organizează școlarizare la domiciliu pe o perioadă determinată.

Școlarizarea la domiciliu, respectiv înființarea de clase sau de grupe în spitale se face de către inspectoratul școlar, la propunerea CJRAE/CMBRAE, conform unei metodologii –cadru elaborate de M.E.C.T.S. [5]

Școlile speciale pot beneficia de sprijinul instituțiilor de protecție socială, al altor organisme private autorizate, al persoanelor fizice sau juridice din țară și din străinătate, pentru stimulare, compensare și pentru reducerea gradului de dizabilitate.

Învățământul special dispune de planuri de învățământ de programe școlare, de programe de asistență psihopedagogică, de manuale și de metodologii didactice alternative, adaptate tipului și gradului de dizabilitate și aprobate de ministru.

În funcție de evoluția copilului se pot face propuneri de reorientare, dinspre școala specială spre școala de masă și invers.

Propunerea de reorientare se face de către cadrul didactic care a lucrat cu copilul în cauză sau de către părinții copilului/ tutorele legal instituit și de către psihologul școlar. Decizia de reorientare se ia de către comisia de expertiză din cadrul CJRAE/CMBRAE, cu acordul familiei sau al susținătorului legal. [6]

Cerințe / nevoi educaționale speciale (C.E.S.) (special educational needs) această sintagmă introdusă în terminologia U.N.E.S.C.O. în anii 90 se referă la cerințele în plan educațional al unor categorii de elevi, cerințe consecutive unor disfuncții deficiente de natură intelectuală senzorială, psihomotrică, fiziologică etc. sau ca urmare a unor condiții psiho-afective, socioeconomice sau de altă natură (absența mediului familial, condiții de viață precare, anumite particularități ale personalității copilului) care plasează persoana elevului într-o situație de dificultate în raport cu ceilalți din jur, soluție care nu-i permite o existență sau o valorificare permite o existență sau o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care aceasta dispune și induce un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de o persoană cu cerințe speciale. În consecință activitățile educative școlare și/ sau extrașcolare reclamă noi modalități de proiectare și desfășurare a lor cu relația directă cu posibilitățile reale ale elevilor astfel încât să poată veni în întâmpinarea cerințelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educațional (procesul presupune continuitate, sistematizare, coerență, rigoare și accesibilizare a conținuturilor, un anumit grad de înțelegere, conștientizare, participare, interiorizare și evoluție în planul cunoașterii din partea elevilor.

Astfel spus cerințele educaționale speciale, solicită abordarea actului educațional de pe poziția capacității elevului deficient sau aflat în dificultate de a o înțelege și valorifica comunicarea învățării și nu de pe poziția profesorului care desfășoară activități instructiv-educative în condițiile unei clase omogene sau pseudoetnogene.

Sintagma C.E.S. este folosită mai ales în domeniul psihopedagogiei specifice unde semnifică necesitatea unor abordări diferențiate și specializate ale educației copiilor cu dificultăți de învățare, deficiențe mintale, intelectuale, ale celor cu afecțiuni neuropsihice, neurofiziologice, senzoriale, fizice, somatice, elevii cu C.E.S. care frecventează școlile obișnuite vor eșua dacă vor fi tratați în conformitate cu standardele școlare obișnuite, copilul integrat, pentru a trece într-o clasă superioară, nu trebuie să atingă

finalitățile specifice pentru grupa lui de vârstă de la școala obișnuită (repetarea clasei nu ar avea sens în acest context) dacă elevului i se predă după un plan educațional individual sau adaptat este de preferat o evaluare descriptivă a procesului de învățare. În locul evaluării cu calificative sau note (care adesea stigmatizează și conduce la compararea copiilor). Elevii cu C.E.S. care sunt capabili să învețe după programa școlară a învățământului obișnuit trebuie să beneficieze și de o echilibrare a dezavantajelor cum ar fi flexibilitate în timp, utilizarea unor dispozitive ajutătoare, cum ar fi computerele pentru lucrările scrise etc. Autoorientarea în ceea ce privește accesul la învățare, precum și integrarea lui în clasă sunt decisive pentru ca elevul să se simtă bine la școală și să simtă că este acceptat în raport cu posibilitățile sale, să aibă sentimentul că este capabil să îndeplinească cerințele școlii și să le abordeze cu curaj.[7]

Conform Curriculumului național pentru învățământ special și special integrat tipurile și grade ale deficienței sunt următoarele: 1. **deficiențe mintale** (ușoară; moderată; severă, gravă, profundă; asociată); 2. **deficiențe de auz** (hipoacuzie de percepție ușoară; hipoacuzie de percepție profundă; hipoacuzie de transmitere ușoară; hipoacuzie de transmitere profundă; cofoză; asociată); 3. **deficiențe de vâz** (hipermetropia; miopia; ambliopia; cecitatea; surdocecitatea); 4. **tulburări din spectrul autist**; 5. **Sindromul Langdom down**; 6. **deficiențe motorii**; 7. **deficiențe neuromotorii**; 8. **deficiențe socioafective**; 9. **deficiențe comportamentale**; 10. **Reeducare în unitățile subordonate Ministerului Justiției**[8]

Bibliografie :

1. Abric Jean Claude, *Psihologia comunicării: teorii și metode*, Editura Polirom, Iasi, 2002.
2. Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Ediția a-II-a, Editura Polirom, Iași 2006.
3. Constantin Cucoș, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și grade didactice*, Editura Polirom, Iasi, 1998.
4. Ioan Nicola, *Pedagogie*, Ediția a –II-a , Editura Didactică și pedagogică, București 1994.
5. Sindicatul Școala Prahovei, *Legea Educației Naționale*, 2011.
6. <http://administrasite.edu.ro/index.php/articles/11370>, Elisabeta Putere – C.N.C.E.I.P. M.E.C.I. *Curriculum național pentru învățământ special și special integrat (Proiect)*.

[1] Abric Jean Claude, *Psihologia comunicării: teorii și metode*, Editura Polirom, Iasi, 2002, p 13-15;

[2] Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Ediția a-II-a, Editura Polirom, Iași 2006,p. 331.

[3] *Ibidem*, p. 333.

[4] Ioan Nicola, *Pedagogie*, Ediția a –II-a , Editura Didactică și pedagogică, București 1994, p. 365.

[5] Sindicatul Școala Prahovei, *Legea Educației Naționale*, 2011, p.8.

[6] *Ibidem*, p.9.

[7] Constantin Cucoș, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și grade didactice*, Editura Polirom, Iasi, 1998, p. 601-602.

[8] <http://administrasite.edu.ro/index.php/articles/11370>, Elisabeta Putere – C.N.C.E.I.P. M.E.C.I. *Curriculum național pentru învățământ special și special integrat (Proiect)*, p. 6-7.

Sanda-Păduraru Elena

E-mail: paduraru.elena19@yahoo.com

Profesor la Liceul Tehnologic “Gheorghe Ionescu- Sisești”, com. Valea Călugărească, jud. Prahova

Economia României și a județului Prahova în anii celui de-al doilea război mondial

Rezumat: *Impactul celui de-al doilea război mondial a fost teribil. La nivelul pierderilor umane cu peste 50 milioane morți și 20 milioane răniți. La nivelul pagubelor materiale, distrugerile militare au fost amplificate de dezorganizarea multor activități economice și de multiple fenomene care au cauzat multor țări scăderi dramatice ale consumului și nivelului de trai .*

Cuvinte cheie: *România, Prahova, Cel de-al II lea Război Mondial, economie, bani, efort*

Impactul celui de-al doilea război mondial a fost teribil mult mai puternic decât cel al primului. La nivelul pierderilor umane cu peste 50 milioane morți (cele mai conservatoare estimări), sau 60 milioane morți sau chiar 78 milioane, după unii istorici, persoane ucise majoritatea civili la care trebuie adăugați peste 20 milioane răniți - depășindu-se bilantul primului război (16 milioane morți, 21 milioane răniți).

La nivelul pagubelor materiale, distrugerile militare au fost amplificate de dezorganizarea multor activități economice și de multiple fenomene care au cauzat multor țări scăderi dramatice ale consumului și nivelului de trai .

Recuperarea după catastrofa colectivă a războiului a fost dificilă dar spectaculoasă și oricum mai rapidă și mai completă decât cea de după Primul Război Mondial . Ea a fost urmată de o accelerare foarte rapidă a creșterii economice mondiale.

Contrastul cu perioada interbelică a fost deosebit de puternic în cazul Europei . Faptul nu trebuie să ne mire dacă avem în vedere faptul că cele 2 războaie mondiale s-au desfășurat mai ales pe continentul European care a suferit cea mai mare parte a pierderilor umane și adistrugerilor militare și care au evoluat economic mult sub media mondială în perioada interbelică. [1]

În perioada interbelică Ploieștii cunoscuseră o era de dezvoltare fără precedent atât industrial cât și comercial.

Economia României a avut fluctuații în funcție de evoluțiile politico-militare în intervalul 1941-1945. Conflictul militar, despăgubiri de război au influențat economia statului.

România și resursele sale naturale au reprezentat un punct de atracție pentru statele implicate de război. Sub aparenta protecție, Germania a declarat, în iunie 1940, necesitatea prezenței Axei în afacerile românești în industria petrolieră. [2]

Colaborarea economică cu Germania a avut mai multe direcții fiind promovate cu insistență de guvernul lui Ion Antonescu. Exporturile către statul german s-au efectuat după asigurarea consumului intern și schimburi la prețuri fixe; la schimb, pentru produsele livrate se primeau mașini și unelte agricole plus piese de schimb. Petrolul românesc furnizat permanent era achitat în aur și devize libere.[3]

Prezența capitalului german în economie s-a regăsit în comerțul de cereale, societăți de transporturi, asigurări și industrie.

Aportul capitalului german nu a depășit în media suma de 10.000.000 lei, în fiecare unitate de producție. Majoritatea au ca obiect: comerțul de produse agricole și exploatarea pur comercială prin export a produselor agricole. Capitalul german, în majoritate mai mic decât 5.000.000 lei, au fost investiți în companii private. [4]

Organizarea judicioasă, distribuția rațională și o planificare realistă a rezervelor, dar și a producției viitoare reprezintă elemente planului general de aprovizionare a populației dintr-un teritoriu, într-o perioadă dificilă, în vreme de război. Anii războiului, în privința organizării economiei românești au promovat nevoia unei decizii bazate pe realități, în vederea asigurării unui trai minim. Măsuri fanteziste ar fi provocat dezechilibre majore în funcționarea angrenajului economic și social. Pe fondul unor asemenea probleme, regimul lui Ion Antonescu a decis elaborarea unor planuri generale de aprovizionare anuale.[5]

Față de anul 1941/1942, când planul a fost un semieșec din cauza organizării administrative defectuase, populație ostilă și condiții meteo nefavorabile, în 1943 au fost recolte bogate care au susținut România în război. Nivelul de trai a fost satisfăcător și chiar mai ridicat față de alte state europene, implicate militar.

În perioada 1941-1944 s-au distribuit populației următoarele cantități de resurse raționalizate: 24.920 vagoane zahăr, 9148 vagoane ulei comestibil, 1942 vagoane săpun tip popular (fără grăsimi animale). În perioada de supraproducție din 1943, săpunul și zahărul au fost scoase de sub regimul cartelării. [6]

Un sumar al deficiențelor din sistemul asigurării bunurilor alimentare cuprinde următoarele date: doi ani agricoli mediocri și o producție inferioară necesarului de consum, insuficiența mijloacelor de transport, lipsa unei organizări și a unor structuri de aprovizionare, public consumator indisciplinat și recalcitrant, starea de război a țării, tendință de speculă întâlnite în astfel de perioade.[7]

Al Doilea Război Mondial a determinat industria petroliferă a orașului, pe care bombardamentele anglo-americeanu nu au făcut decât să înjumătățească producția de petrol scăzând, în anul 1944, la 3,500.000 de tone, cu peste 50% mai puțin decât înainte de război. Multe întreprinderi au fost și ele oprite din lipsa petrolului care în timpul războiului, era trimis pe front. Datorită distrugerii a 10% din căile ferate și a siguranței produse de raidurile aeriene anglo-americeanu, a scăzut și transportul feroviar de mărfuri, iar evacuarea populației a condus la limitarea la minim posibil a oricărei forme de comerț.

Comerțul care în cursul războiului și mai ales a bombardamentelor decăzise substanțial își căuta în primii ani de după război calea spre normalizare. Vremurile se schimbaseră iar modelul economic care era impus României era altul decât cel cu care fuseră obișnuiți comercianții ploieșteni.

Industria și comerțul prahovean au intrat într-un proces de refacere care s-a desfășurat lent. Practic numărul firmelor au continuat să scadă și în mod similar, invențiile din unele sectoare industriale în care consumul s-a diminuat. Statistica arată că în perioada 1944-1947, s-au radiat 3469 firme și s-au înscris 2082[8].

Comparativ dacă la 31.03.1943 funcționau 6817 firme individuale din care 790 industrie, precum și 513 firme sociale, din care 87 în industrie. În perioada 1 ianuarie -31 august 1943, s-au înregistrat la nivelul județului Prahova 274 firme individuale din care 167 în comune urbane și 107 în cele rurale și 30 firme sociale noi (20 în orașe și 10 la sate), din care 17 în domeniul comerț și 12 în domeniul industrial.

La Camera de Comerț și Industrie Ploiești Comisia Interimară, condusă de Ștefan D. Moțoiu, și-a desfășurat activitatea până la începutul primăverii anului 1945 când după instalarea guvernării Petru Groza, Ministerul Economiei Naționale a numit o nouă conducere a Camerei.

Din toamna anului 1944- primăvara anului 1945, Comisia a fost preocupată cu aplicarea practică a prevederilor Convenției de Armistițiu cu Națiunile Unite și cu evaluarea pagubelor de război produse de bombardamentele anglo-americeanu și de către armatele sovietice prin regimul "rechizițiilor militare". Atât în aplicarea Convenției de Armistițiu cât și evaluarea pagubelor, Camera de Comerț și Industrie Ploiești a colaborat cu autoritățile locale și județene îndeosebi cu Prefectura. Regimul ocupației sovietice a generat și în Prahova numeroase abuzuri și în aplicarea Armistițiului și în evaluarea pagubelor de război.

După cum s-a întâmplat și după cum se cunoaște nu au existat nici despăgubiți, nici pedepsiți, iar toate solicitările Camerei pentru rezolvarea acestor situații, au rămas în van, problemele căpătând o soluționare pe măsură ce autoritățile comuniste susținute de sovietici vor prelua puterea[9].

Fără îndoială Ploieștiul a fost o țintă importantă pentru aviația anglo-americană. Din cele 50 misiuni executate asupra teritoriului românesc, aproape jumătate dintre ele (22), au avut ca obiectiv (parțial sau total) orașul industrial aflat la 60 km de București, ceea ce înseamnă că aproape unul din două bombardamente vizau și municipiul. Atacurile aeriene au lăsat în urmă 706 morți, 859 răniți și aproximativ 23000 sinistrați. Raportat la nivel național (unde s-au înregistrat 7693 morți și 7869 răniți), se poate afirma că una din 10 victime a fost găsită la Ploiești. Totuși, trebuie ținut cont că aproape jumătate din numărul morților și răniților a fost rezultatul marelui atac asupra Bucureștiului, de la 4 aprilie 1944. A fost primul bombardament din acel an asupra României, o surpriză pentru civili. În plus, zona vizată - cartierul Grivița - Gara de Nord - Basarab - a fost dens locuită, așa că numărul victimelor a fost foarte mare.[10]

Pagubele materiale au fost și ele însemnate: 8989 imobile distruse și avariate; 103 edificii publice distruse.

Efectele distructive în plan economic, au fost: scăderea activității în industria petrolieră: cantitatea de țiței s-a redus cu aproximativ 30% iar capacitatea de preluare și stocare a rafinăriilor s-a micșorat la sfârșitul lunii august 1944 la circa 50%; reducerea considerabilă a capacității de transport a produselor petroliere fiind scoase parțial din funcțiune gările și triajele din jurul Ploieștiului și din zona petrolieră; au fost afectate și conductele de transport produse petroliere Ploiești-Giurgiu, Ploiești-Constanța, stațiile de pompare de la Teleajen, sistemul de conducte de transport țiței dintre schele și rafinării.

Distrugerile produse industriei petroliere de către bombardamentele americane și britanice au fost evaluate la 26.689 miliarde lei. La acestea s-au adăugat distrugerile provocate de raidul aerian sovietic din iulie 1941 în valoare de peste 191 milioane lei și distrugerile germane de după 23 august 1944 de aproximativ 101,3 milioane lei.[11]

Efortul de război prelungit, distrugerile umane și materiale sugerite în timpul războiului au afectat în mod grav Ploieștiul nu numai în zona sa de dezvoltare industrială din domeniul petrolifer ci și în viața sa comercială.

După război, Ploieștiul care fusese orașul cel mai supus bombardamentelor aeriene, trebuia să reconstruiască și să repornească industria care îl făcuse celebru în lume și să-și refacă viața comercială proces greoi și complex având în vedere problemele interne și externe în care urma să se afle România.[12]

Bibliografie :

1. A.N.I.C.,fond Președenția Consiliului de Miniștrii (P.C.M.)- Serviciul Special de Informații (S.S.I.), dosar nr. 26/1941.
2. A.N.I.C., fond Subsecretariatul de Stat al Aprovizionării Armatei și Populației Civile, dosar nr. 19/1943.
3. Bogdan Murgescu, Acumularea decalajelor economice (1500-2010), Editura Polirom, Iași.
4. Buzatu, Gheorghe, O istorie a petrolului românesc, București, Editura Enciclopedică, 1998.
5. Giurescu Dinu C., România în al doilea război mondial, București, Editura All, 1999, p. 84.
6. Gheorghe Marinică (coord.), Marea Carte a Ploieștilor, volumul I, Editura Ploiești Mileniul III, 2011.
7. Marinică Gheorghe, Trestioreanu Constantin(coord.), Marea Carte a Ploieștilor, volumul II: Economia, Editura Ploiești Mileniul III, 2016 .
8. "Universul ", nr. 29/ 7 septembrie 1945.
9. Lucian Vasile, Orașul sacrificat.Al Doilea Război Mondial la Ploiești, Editura AEDU, 2016.

-
- [1] Bogdan Murgescu, Acumularea decalajelor economice (1500-2010), Editura Polirom, Iași , p. 315-316.
- [2] Buzatu, Gheorghe, O istorie a petrolului românesc, București, Editura Enciclopedică, p. 1998, p. 329.
- [3] Giurescu Dinu C., România în al doilea război mondial, București, Editura All, 1999, p. 84.
- [4] A.N.I.C.,fond Președenția Consiliului de Miniștrii (P.C.M.)- Serviciul Special de Informații (S.S.I.), dosar nr. 26/1941, f. 84.
- [5] A.N.I.C., fond Subsecretariatul de Stat al Aprovizionării Armatei și Populației Civile, dosar nr. 19/1943.f30.
- [6] Ibidem, f. 118.
- [7] "Universul ", nr. 29/ 7 septembrie 1945, p.1.
- [8] Marinică Gheorghe, Trestioreanu Constantin (coord.),Marea Carte a Ploieștilor, volumul II: Economia, Editura Ploiești Mileniul III, 2016,p. 217.
- [9] Ibidem.,p.218
- [10] Lucian Vasile, Orașul sacrificat.Al Doilea Război Mondial la Ploiești, Editura AEDU, 2016, p. 259.
- [11] Gheorghe Marinică (coord.), Marea Carte a Ploieștilor, volumul I, Editura Ploiești Mileniul III, 2011, p.562.
- [12] Marinică Gheorghe, Trestioreanu Constantin(coord.), Marea Carte a Ploieștilor, volumul II: Economia, Editura Ploiești Mileniul III, 2016 p. 214.

Ionescu Cristina Ioana

telefon: 0723340273

Liceul Tehnologic „Lazăr Edeleanu”

Ploiești

A fi sau a nu fi într-un grup

Rezumat: *Oamenii vor și trebuie să se simtă parte dintr-un grup. Relațiile cu grupurile devin importante în adolescență. Apartenența la un grup îl poate ajuta pe adolescent să devină independent și poate avea un efect terapeutic pentru că adolescentul se poate identifica cu membrii grupului și va putea astfel beneficia de un mediu care să îi ofere siguranță, înțelegere și suport. Grupul acționează asupra individului la nivelul tuturor determinantilor comportamentului, influențând astfel performanța.*

Cuvinte – cheie: *grup, reguli, influență pozitivă, personalitate, încredere în sine.*

În piramida lui Maslow nevoia de apartenență se află la cel de-al treilea nivel în ierarhia nevoilor, imediat după nevoile fiziologice și siguranță. Oamenii vor și trebuie să se simtă parte dintr-un grup, să fie iubiți și să iubească și să coopereze cu ceilalți.

Fiecare individ aparține de-a lungul vieții mai multor astfel de grupuri, fie că este vorba despre clasa în care suntem în copilărie, despre grupul de prieteni, de colegi, de oameni cu aceleași pasiuni.

Apariția, dezvoltarea și evoluția grupurilor se desfășoară în cinci etape (coform Tuckman și Jensen): *formarea*, când se descoperă sarcinile, regulile și metodele, se obțin informații și resurse și sprijinul este liderul; *răbufnirea*, când apar și se dezvoltă conflicte interne; *normarea*, când conflictul se aplanează și apare cooperarea, se face schimb de opinii și apar noi standarde și reguli; *funcționarea*, când rolurile sunt flexibile și se găsesc soluții și *suspendarea*, când grupul se dizolvă și membrii se dispersează.

O condiție preliminară a funcționării grupului este instaurarea și acceptarea regulilor după care grupul va funcționa. Responsabilitatea pentru asigurarea existenței acestei armonii între regulile informale și cele formale ale grupului revine conducătorului de grup.

Grupul influențează eficacitatea prin mărime, caracteristicile membrilor, obiective și roluri individuale și stadiul de dezvoltare a grupului. „Mărimea grupului” este o variabilă a eficacității de grup care acționează ca un compromis între avantaje și dezavantaje. Astfel, cu cât grupul este mai mare cu atât sunt mai multe aptitudinile și cunoștințele pe care le posedă membrii acestuia; în același timp, însă, cu cât grupul este mai mare cu atât gradul de implicare și participare a fiecărui membru este mai redus. Dacă grupul tinde să depășească mărimea considerată optimă atunci el devine mai puțin eficace și va avea tendința de a se diviza în grupuri mai mici, dar optimul mării grupului nu este același pentru toate tipurile de grupuri, acesta depinde de natura grupului.

Adolescența este perioada de maturizare dintre copilărie și stadiul de adult. Între trăsăturile cele mai pregnante sunt transformările fizice provocate de pubertate. Vârsta la care aceste schimbări apar este variabilă, de obicei între 11-13 ani la fete și 13-17 ani la băieți. Adolescența este o perioadă de conștientizare mai mare a propriei identități și

a caracteristicilor individuale. La această vârstă, tinerii devin mai conștienți de sine, sunt preocupați de a ști cine sunt, încep să ia hotărâri în privința viitorului. Ei analizează diverse alternative de viitor. Planul psihic suportă la vârsta adolescenței prefaceri profunde. Este vorba de acele transformări care vor conduce treptat la cristalizarea și stabilizarea celor mai multe dintre structurile psihice ale adolescenților. Acum au loc dramaticele confruntări dintre comportamentele împreunate de atitudinile copilărești și cele solicitate de noile cadre sociale în care acționează adolescentul și cărora el trebuie să le facă față, dintre aspirațiile sale mărețe și posibilitățile încă limitate de care dispune pentru traducerea lor în fapt, din ceea ce dorește societatea de la el și ceea ce dă el sau poate să dea, dintre ceea ce cere el de la viață și ceea ce îi poate oferi viața. Tulburările emoționale și înstrăinările de familie sunt frecvente în această perioadă, deși acestea nu sunt caracteristice adolescenței. Relațiile cu grupurile de prieteni devin acum importante, se dezvoltă prietenii apropiate. De aceea, apartenența la un grup este frecventă și îl poate ajuta pe adolescent să devină independent.

În timpul adolescenței, conformitatea socială este un mod de a împlini această nevoie. Așa se explică influența grupului asupra comportamentelor personale, normelor și atitudinii indivizilor. Într-un grup de adolescenți, spontan, se dezvoltă seturi de reguli. Dacă dorești să fii acceptat de ceilalți, va trebui să respecti aceste reguli. În intervalul de vârstă al elevilor de liceu., necesitatea de a se simți parte dintr-un grup poate duce la presiunea de a adopta comportamente nocive, cum ar fi fumatul țigărilor, consumul de droguri și alcool. Totuși, stresul exercitat de către colegi și conformitatea socială pot avea, de asemenea, rezultate pozitive. Se constată o influență pozitivă a colegilor în sport sau în alte activități extrașcolare care au ca scop autodepășirea. Copiii care nu reușesc să dezvolte abilitățile necesare interacțiunii cu ceilalți într-o manieră pozitivă, mai devreme sau mai târziu sunt respinși în viață de către colegii lor, existând o probabilitate mai mare de a avea comportamente nesănătoase.

Una dintre cele mai mari necesități a adolescenților este apartenența la un grup. Putem defini grupul ca „factor determinant al comportamentului și acțiunii umane, cu influențe pozitive și negative asupra acestora, ca facilitator al inserției sociale a individului sau ca accelerator al maturizării sociale a acestuia. *Grupul își pune pecetea asupra personalității umane și a performanțelor acesteia, o propulsează în sistemul de prestigiu al realității sociale sau o devalorizează, o afundă în abisuri și tenebre; el invită, incită, sugerează sau presează, obligă spre acțiune, amplifică sau multiplică sau scade și minimalizează forțele și responsabilitățile membrilor săi, determină sau amână și suspendă acțiunile membrilor componenți, facilitează sau inhibă comportamentul participanților* (Mielu Zlate)

Grupul poate fi înțeles ca mijloc de socializare, formare și dezvoltare a personalității umane, ca mediu educativ și educogen, ca laborator în care se plămădește nu numai personalitatea fiecăruia dintre membrii componenți, ci și relațiile dintre aceștia, în care are loc clarificarea progresivă a concepțiilor și atitudinilor despre sine, despre alții și despre grup, în care se cristalizează conștiința de grup a participanților, în care omul se formează ca om și ca personalitate, dezvoltându-și competențele sociale.

Influența grupului de prieteni asupra adolescentului elev se materializează în conduita acestuia, iar măsura în care aceasta ia forme pozitive sau negative, depinde de un complex de factori individuali și sociali. Unii adolescenți se simt mai în siguranță când fac parte dintr-o „gașcă”. Părinții nu îi pot alege adolescentului prietenii, iar „tipii duri” pot adeseori să li se pară extraordinari atât băieților, cât și fetelor. Însă, pentru majoritatea copiilor, faptul de a face parte dintr-o „gașcă” reprezintă numai o fază.

Mulți tineri le face plăcere să facă parte dintr-o „bisericuță” și majoritatea claselor și chiar a școlilor au „bisericuțele” lor. Apartenența la un grup este necesară pentru dezvoltarea personală, pentru că „gașca” este acel loc unde tânărul se simte înțeles pe deplin de cei ce au aceleași gusturi ca el în materie de vestimentație, aceleași idei, aceleași păreri, aceleași idealuri, aceleași modele. Alături de cei din grup el simte că poate comunica sincer și liber fără teama de a fi judecat, se simte acceptat așa cum este el și mai ales acolo par că întâmplă toate lucrurile de interes maxim. Apartenența la un grup poate ajuta tânărul să devină independent și să își „croiască” propriul stil de viață.

Apartenența la grup poate avea un efect terapeutic pentru că adolescentul se poate identifica cu membrii grupului și va putea astfel beneficia de un mediu care să îi ofere siguranță, înțelegere și suport și va putea împărtăși aceleași experiențe cu ceilalți. Influența grupului asupra eficienței individuale este determinată de comportament. Grupul acționează asupra individului la nivelul tuturor determinantilor comportamentului, influențând astfel performanța.

Grupul constituie un mediu cu o puternică influență modelatoare atât asupra individului, cât și asupra organizației în care există și funcționează. Grupul produce relații și obiceiuri, impune restricții, exercită presiuni asupra membrilor în sensul conformării la valorile și normele sale. În grup individul se comportă mai degrabă conform așteptărilor membrilor grupului decât propriului fel de a fi, acceptând sau adoptând un rol și un statut. Noii veniți sunt la început ținuți la distanță sau chiar respinși, dar intensitatea acestei respingeri variază și în funcție de abilitatea individului de a se face acceptat. Grupul se opune schimbărilor impuse din afară, deciziilor la care nu a luat parte pentru că le percepe ca amenințări la existența, securitatea și normele proprii. Sub aspect motivațional, grupul, asemeni individului, tinde să-și atingă scopurile proprii.

BIBLIOGRAFIE

1. Cole, A.G., *Management – Teorie și practică*, Ed. Știința, Chișinău, 2004;
2. Macarie, F.C., *Managementul organizațiilor*, Cluj-Napoca, Ed. Eikon, 2012;
3. Pugh, D.S. și Hickson, D.J., *Managementul organizațiilor*, CODECS, 2007;
4. Zlate, M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Ed. Polirom, 2004.