



COORDONATORI:

CORINA MIHALACHE

VIRGINICA BARABAȘ

ALINA BĂIAȘU

DIALOGURI DIDACTICE

***REVISTĂ DIDACTICĂ ELECTRONICĂ
PENTRU TOATE ARIILE CURRICULARE***

**NUMĂRUL 5
IUNIE 2016**

**ISSN 2360 – 5537
ISSN-L 2360 - 5537**

MANGALIA

Pentru toți cei interesați să publice în revista „Dialoguri didactice”:

Este o revistă electronică bianuală postată pe pagina web a Liceului Tehnologic „Ion Bănescu”, **gsibanescu.liceu.edu.ro**.

Puteți trimite materiale ca:

-articole și studii de specialitate, proiecte didactice, studii de caz, analize SWOT, planuri de îmbunătățire a activității didactice, modele de subiecte pentru examene, teste și interpretări de teste, referate, descriptori de performanță în evaluarea elevilor etc.

CONDIȚII DE TEHNOREDACTARE:

- Foaie de lucru A4
- 2-3 pagini
- Caractere românești **OBLIGATORIU**
- Times New Roman – corp de literă 12
- Spațiere la 1,15
- Margini egale de 2 cm
- Titlul: corp de literă 14, Bold, centrat
- Funcția, prenumele și numele autorului, școala; – aliniat la dreapta, corp de literă 12, Bold, italic; la un rând de titlu
- Bibliografia la sfârșit: nume, prenume autor; titlul cărții – italic, fără ghilimele; editura, localitatea, anul apariției.

Autorii își asumă responsabilitatea pentru conținutul materialelor publicate. Materialele le puteți trimite pe adresa de e-mail: iulcor@yahoo.com, prof. Corina Mihalache

NU EXISTĂ TAXĂ DE PUBLICARE!

COORDONATORI:

CORINA MIHALACHE

VIRGINICA BARABAȘ

ALINA BĂIAȘU

DIALOGURI DIDACTICE

***REVISTĂ DIDACTICĂ ELECTRONICĂ PENTRU
TOATE ARIILE CURRICULARE***

**NUMĂRUL 5
IUNIE 2016**

**ISSN 2360 – 5537
ISSN-L 2360 - 5537**

MANGALIA

COORDONATORI:

- Prof. Corina Mihalache – Prof. de Limba și literatura română, grad didactic I, Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia
- Prof. Virginica Barabaș – Prof. Discipline tehnice de specialitate, grad didactic I, Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia
- Prof. Alina Băiașu – Prof. Psiholog, grad didactic I, Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Constanța, Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia

CUPRINS

A. ARTICOLE ȘI STUDII ȘTIINȚIFICE DE SPECIALITATE

I. LIMBĂ ȘI COMUNICARE

„Ipostaze ale adolescenței – tipare comportamentale”	10
<i>Prof. Corina Mihalache – Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	
„Students’ motivation to participate in a speaking class”	13
<i>Prof. Raluca Pescaru – Colegiul Tehnic „Apulum” Alba Iulia</i>	
„Upstream upper intermediate, express publishing” – lesson plan	15
<i>Prof. Raluca Pescaru – Colegiul Tehnic „Apulum” Alba Iulia</i>	
„Ordinea adjectivelor în limba engleză” – fișă de lucru	17
<i>Prof. Raluca Pescaru – Colegiul Tehnic „Apulum” Alba Iulia</i>	
Lucrare scrisă semestrială – clasa a X-a	20
<i>Prof. Corina Mihalache – Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	
Fiche pedagogique	24
<i>Prof. Florin Gabriel Linca – Liceul de Arte „Sabin Păuța” Reșița, Caraș Severin</i>	
Fiche de travail	25
<i>Prof. Florin Gabriel Linca – Liceul de Arte „Sabin Păuța” Reșița, Caraș Severin</i>	
Fiche signalétique	26
<i>Prof. Florin Gabriel Linca – Liceul de Arte „Sabin Păuța” Reșița, Caraș Severin</i>	
Studiu privind folclorul neocazonal	27
<i>Prof. Iulica Dihoru - Școala Gimnazială Sadova, Dolj</i>	

II. MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE

„Principiul fundamental al dinamicii” – proiect de lecție	29
<i>Prof. Irina Marin – Colegiul Economic Mangalia</i>	
„Energia mecanică. Conservarea energiei mecanice”	33
<i>Prof. Elena Mihalcea – Colegiul „Alexandru cel Bun” Gura Humorului, Suceava</i>	
„Matematică aplicată pentru salonul de coafură” – programa cursului opțional	35
<i>Prof. Rodica Șargu – Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	
Plan remedial în urma simulării examenului de bacalaureat	38
<i>Prof. Rodica Șargu – Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	

„Acizii nucleici – funcția heterocatalitică” – test	39
<i>Prof. Andreea Maria Bozsitz – Liceul Teoretic „Ioan Jebelean” Sânnicolau Mare, Timiș</i>	
„Stimularea comportamentului creativ la elevi”	40
<i>Prof. Mirela Antoche - Școala Gimnazială „Grigore Antipa” Botoșani</i>	
„Noțiunea de mulțime” – studiu de specialitate	43
<i>Prof. Antonela Vâlcea – Liceul Tehnologic Independența, Constanța</i>	
„Utilizarea metodelor interactive în lecția de recapitulare la disciplina biologie”	44
<i>Prof. Camelia Nicoleta Baic – Colegiul Tehnic „Unirea” Ștei, Bihor</i>	
„Examen fizică”	47
<i>Prof. Laurențiu Lucian Ilie – Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	
„Acizi și baze” – proiect didactic	49
<i>Prof. Iuliana Cozma - Școala Gimnazială Nr. 3 Mangalia</i>	
„Modele matematice în dreptul internațional public”	53
<i>Prof. preuniv. dr. Cerasela Liliana Cozoș - Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	
„Descriptori de performanță”	56
<i>Prof. Angela Pestrițu - Școala Gimnazială „Theodor Aman” Câmpulung Muscel, Argeș</i>	
III. OM ȘI SOCIETATE	
„Studiu privind atributele etnice ale românilor. Aspecte teoretice privind etnopsihologia”	59
<i>Prof. Mihaela Ramona Rădulescu</i>	
„Studiu privind relația dintre stres și satisfacția în muncă”	63
<i>Prof. Mihaela Ramona Rădulescu</i>	
„Cum participă părinții la formarea identității adolescentului?”	68
<i>Prof. psih. Alina Gabriela Băiașu – CJRAE Constanța / Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	
„Cum privim spre viitorul copiilor noștri? Examenul ... o problemă?!”	72
<i>Prof. psih. Alina Gabriela Băiașu – CJRAE Constanța / Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	
IV. TEHNOLOGII	
„Identificarea factorilor de risc pentru elevii din Colegiul Tehnic <Alexe Marin> Slatina-Olt” – studiu de caz	74
<i>Prof. Valeria Diaconu – Colegiul Tehnic „Alexe Marin” Slatina</i>	
„Metale și aliaje neferoase” – proiect didactic, fișă de evaluare	76
<i>Prof. Elisabeta Vladu – Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	

„Proprietățile fizice și chimice ale materialelor metalice”	81
<i>Prof. Virginica Barabaș – Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	
„Resursele educative ale activității de laborator și atelier ca metodă didactică activ-participativă, formativă” – studiu de specialitate	84
<i>Prof. Doina Andrei – Liceul Tehnologic Special pentru Copii cu Deficiențe Auditivă Buzău</i>	
„Implementarea metodei proiectului în predarea informaticii”	86
<i>Prof. Doina Mihaela Zamfir – Liceul Teoretic „Tudor Vladimirescu” București</i>	
„Utilizarea informației – transferul obiectelor între aplicații” – proiect didactic	90
<i>Prof. Iulian Cioroianu – Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	
„Istoria tunsorii bob”	93
<i>Prof. preuniv. dr. ing. Irina Isabella Savin – Colegiul Tehnic „Ioan C. Ștefănescu” Iași</i>	
„Cum stabilim prospețimea ouălor?”	96
<i>Prof. Simona Dragomir – Colegiul Tehnic „Unirea” Ștei, Bihor</i>	
<u>V. VOCAȚIONAL</u>	
„Proiectul didactic în educația muzicală”	100
<i>Prof. Ciprian Savin - Școala Gimnazială Nr. 39 „Nicolae Tonitza” Constanța</i>	
„Dumnezeu este iubire”	103
<i>Prof. Edvica Popa - Școala Gimnazială „George Coșbuc” 23 August, Constanța</i>	
<u>V. ÎNVĂȚĂMÂNT PREPRIMAR / PRIMAR</u>	
„Pleacă iarna, vine primăvara!” – proiect de activitate integrată	105
<i>Prof. Maria-Viorica Călugăroiu - Școala Gimnazială Sâmburești, Olt</i>	
„Caligrafia – o artă?”	109
<i>Prof. Mariana Matei – Liceul Tehnologic „Dimitrie Cantemir” Fălciu, Vaslui</i>	
„Metode și procedee folosite în activități comune pentru formarea reprezentărilor matematice la vârsta preșcolară”	112
<i>Prof. inv. preșcolar Mihaela David - Școala Gimnazială Nr. 2 Rm. Sărat/Structura GPP Nr. 2 Rm. Sărat, Buzău</i>	
„Rolul jocului didactic în formarea competențelor de comunicare”	114
<i>Prof. inv. preșcolar Raluca Posea - Școala Gimnazială Nr. 2 Rm. Sărat/Structura GPP Nr. 2 Rm. Sărat, Buzău</i>	
<u>B. ARTICOLE ȘI STUDII ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL</u>	
„Evaluarea prin probe practice – evaluare formatoare, nu numai formativă” – studiu de specialitate	118

<i>Prof. Doina Andrei – Liceul Tehnologic Special pentru Copii cu Deficiențe Auditivă Buzău</i>	
„Henri Coandă – expresie a spiritului creator românesc pe plan universal”	120
<i>Prof. Virginica Barabaș – Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia</i>	
„Rolul strategiilor didactice interactive în cadrul procesului instructiv-educativ”	122
<i>Prof. Steluța Bologa – Liceul Tehnologic „Aurel Vlaicu” Lugoj, Timiș</i>	
“Excelența Sa, Profesorul”	124
<i>Psih. Adriana Carp – Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași</i>	
“Relația educațională profesor-elevi, perspectiva calității” – studiu de specialitate	126
<i>Prof. Paraschiva Căpriță – Colegiul Economic Buzău</i>	
„Formarea elevilor pentru competiție și cooperare profesională în grupul de muncă” – studiu de specialitate	128
<i>Prof. Paraschiva Căpriță – Colegiul Economic Buzău</i>	
„Obiective și principii ale integrării școlare”	130
<i>Prof. Mariana Cristina Ciurescu – Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Sfânta Filofteia” Ștefănești, Argeș</i>	
„Educația – cea mai importantă revoluție în istoria omenirii”	132
<i>Prof. Corina Cojocaru – Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași</i>	
„Reper de vacanță – Delfinariul din Constanța”	133
<i>Prof. Eugenia Cristina Ionescu - Școala Gimnazială „Emil Gârleanu” Bărăganu, Constanța</i>	
„Profesorul – flacăra care se consumă luminând pe alții”	136
<i>Prof. Elena Iuliana Mandiuc – Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași</i>	
„Învățarea ca premisă a formării și dezvoltării personalității”	137
<i>Prof. Monica Lucia Marian – Colegiul Național „George Coșbuc” Năsăud</i>	
„Managementul resurselor umane și educația în România”	140
<i>Prof. Gheorghe Rotariu – Liceul Tehnologic „Alexandru Vlahuță” Șendriceni, Botoșani</i>	
„Educația pentru calitate – nu doar element curricular”	141
<i>Prof. Oana Maria Rotariu – Liceul „Regina Maria” Dorohoi, Botoșani</i>	
<i>Prof. Gheorghe Rotariu – Liceul Tehnologic „Alexandru Vlahuță” Șendriceni, Botoșani</i>	
„Elevul și parteneriatele educaționale”	143
<i>Prof. Oana Maria Rotariu – Liceul „Regina Maria” Dorohoi, Botoșani</i>	
<i>Prof. Corina Daniela Rotariu – Liceul „Regina Maria” Dorohoi, Botoșani</i>	
„Combaterea violenței prin educație”	145
<i>Prof. Oana Maria Rotariu – Liceul „Regina Maria” Dorohoi, Botoșani</i>	
<i>Prof. Gheorghe Rotariu – Liceul Tehnologic „Alexandru Vlahuță” Șendriceni, Botoșani</i>	



LICEUL TEHNOLOGIC „ION BĂNESCU” MANGALIA

A. ARTICOLE ȘI STUDII ȘTIINȚIFICE

A. ARTICOLE ȘI STUDII ȘTIINȚIFICE DE SPECIALITATE

I. LIMBĂ ȘI COMUNICARE

IPOSTAZE ALE ADOLESCENȚEI-TIPARE COMPORTAMENTALE -Studiu de specialitate-

Prof. Corina Mihalache

Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia

Tema adolescenței este una dintre cele mai complexe și mai provocatoare teme din întreaga literatură a lumii. Vârsta a formării, adolescența se asociază transformărilor rapide - fizice și morale - fiind în primul rând vârsta la care copilul lasă în urmă inocența și lipsa de griji a copilăriei și se îndreaptă către ipostaza de individ cu personalitate, care dobândește contururi privind concepția despre lume și viață. Trăsături specifice acestei vârste sunt: dorința de afirmare a originalității, independența, setea de cunoaștere și autocunoaștere. În același timp se manifestă, de la individ la individ, trăsături particulare ale adolescentului: revolta, complexe, orgoliul, timiditatea, îndoiala, incertitudinea, frustrarea, hipersensibilitatea, curiozitatea, ambiția, iresponsabilitatea, exuberanța, idealismul etc.

Diferite ipostaze ale adolescentului din toate timpurile sunt surprinse în opere ca: „Romanul adolescentului miop” de Mircea Eliade, „De veghe în lanul de secară” de J.D. Salinger, „Un om sfârșit” de G. Papini, „La Medeleni” de I. Teodoreanu, „Împăratul muștelor” de W. Golding, „Cărarea pierdută” de A. Fournier, „Cișmigiu & co” de Gr. Băjenaru, „Elevul Dima dintr-a șaptea” de M. Drumeș, „Căpitan la 15 ani” de J. Verne, „Apocalipsa după Cioran” de G. Liiceanu, „Romeo și Julieta” de W. Shakespeare, „Enigma Otiliei” de G. Călinescu etc.

„**Romanul adolescentului miop**” al lui Mircea Eliade se încadrează în categoria romanului-jurnal care exprimă în mod direct și subiectiv experiențe umane, creând iluzia autenticității. Titlul romanului sugerează tema adolescenței, ca timp al cunoașterii de sine și al redescoperirii lumii. Cuvântul „miop” poate avea două sensuri: în sens denotativ, autorul se referă cu ironie la faptul că purta ochelari, iar sensul conotativ vizează ipostaza liceanului care privește lumea cu atenție, dincolo de ochelarii săi. Romanul descrie experiențele, gândurile personale, neliniștile spirituale, eșecurile sentimentale ale unui licean de 17 ani, „urât și miop”, după cum se consideră, poreclit de colegi „doctorul”, datorită preocupărilor sale intelectuale, erudite. Are calități - inteligent, sociabil, prietenos, generos, curios, sensibil, însetat de cunoaștere, dotat cu o voință de fier și cu o mare forță morală -, dar și defecte pe măsură - solitar, nemulțumit de sine, orgolios, influențabil. Plin de sine, având conștiința superiorității sale, se descurajează deseori, alteori trece prin crize de furie oarbă, de neputință, de melancolie sau extaz, sancționate aspru de conștiință. Se crede unic, centrul universului („*Eu nu sunt un adolescent ca toți ceilalți: naiv, visător, bolnăvicios, nătâng, sentimental, caraghios*”), dar citind cartea lui Papini realizează că a „*viețuit viața lui Papini*”,

regăsindu-se ca într-o oglindă în cartea scriitorului italian. De aceea, în final, după ce trece succesiv prin mai multe stări contradictorii (revoltă și supunere, orgoliu și timiditate, trufie și frustrare, încredere și deznădejde), se regăsește pe sine și se simte capabil să înfrunte greutățile vieții cu luciditate, descoperind că s-a sfârșit cu orgoliul lui de a se considera unic, de a fi singur, cu ezitățile, spaimile, neînțelegerile lui în fața destinului, aceasta fiind, de altfel, și semnificația titlului ultimului capitol, „Final”. Orgoliul, revolta, convingerea unicității cedează în fața realității: toți adolescenții, din toate timpurile, trăiesc aceleași experiențe fundamentale.

În „**De veghe în lanul de secară**”, carte de căpătâi a adolescenței, J. D. Salinger aduce în centrul atenției un alt tip de adolescent, care pare să caute un paradis pierdut, în confruntarea sa cu o realitate pe care începe s-o descoperi și care îl nemulțumește. Eroul romanului, Holden Caulfield, fiul unui avocat american, este elev al unui colegiu de elită. Și pentru că adolescența înseamnă revoltă pură, inexplicabilă, Holden este un veșnic răzvrătit, un revoltat permanent, nemulțumit continuu de viața sa de adolescent, de școală, de prieteni, de profesori etc. Astfel, ajunge să fie exmatriculat din trei școli, inclusiv de la Pencey, unde nu reușește să promoveze la toate materiile, și trimis acasă chiar înainte de vacanța de Crăciun. Neavând curajul de a-și înfrunta familia, adoptă un comportament nonconformist, încalcă norme și valori sociale și fuge la New York unde se cazează la un hotel ieftin, profitând de banii de buzunar pe care îi mai avea. Favorizat de aspectul său fizic care îi dă un aer matur (are 1,87 m înălțime și smocuri albe de păr), rătăcește prin baruri, se îmbată, plătește o prostituată cu care vrea doar să stea de vorbă, este jefuit și bătut de proxenetul fetei. Își asumă astfel comportamente ale omului matur („*Uneori mă port ca un om mult mai matur - pe bune -, dar lumea nu observă. Nimeni nu vede niciodată nimic*”), dar nu și responsabilități ale acestuia. Trăsătura dominantă a lui Holden este revolta față de tot ceea ce i se pare nedrept și fals în lumea pe care o redescoperă. El adoptă o dublă atitudine: pe de o parte, neagă, respinge această nouă realitate, împotrivindu-se cu toate puterile sale, înțelegând să-și trăiască viața altfel decât cei din jur; pe de altă parte, aspiră spre o viață mai frumoasă, mai bună și mai dreaptă.

Ca și adolescentul lui Eliade, Holden este și el însetat de cunoașterea oferită de cărți, un pasionat de lectură, apreciind în general cărțile bune („*Sunt cam analfabet, dar citesc mult*”), dar deosebirea constă în modul lor de a se comporta („*Am un vocabular neîngrijit și [...] uneori mă port destul de copilărește pentru vârsta mea*”). Adolescentul lui Eliade se comportă cu o oarecare maturitate, aspirând să fie cunoscut prin romanul pe care îl va scrie, vrea ca glasul lui „să fie temut” cândva, chiar dacă până atunci va trece prin lume tăcut, „grăbit, întunecat, bănuitor”. Holden abia redescoperă lumea în care trăiește și încearcă să nu piardă fondul acela de ingenuitate specific copilăriei, de aici și apropierea lui de Phoebe, surioara de numai zece ani, pe care el însă o consideră mult mai matură și mai înțelegătoare. Aceasta este, de altfel, și semnificația titlului, când la întrebarea lui Phoebe despre ceea ce i-ar plăcea lui să facă în viață, Holden răspunde că ar vrea să stea întins într-un lan de secară și să vegheze asupra copiilor, să nu cadă în prăpastie. Răspunsul este sugestiv, conturând păstrarea inocenței copilăriei, dar și idealul de viață al lui Holden, nevoia lui de comunicare, de înțelegere a societății oamenilor mari.

În finalul romanului el pare cuprins de același sentiment de melancolie ca și eroul lui Eliade, ambii conștientizând pierderea copilăriei, sfârșitul unei etape importante în viața lor și începutul unor noi experiențe. Ambii eroi pășesc pe drumul maturizării, pentru tânărul lui Eliade un pas important fiind examenul de bacalaureat care îl dezamăgește, pentru că este singurul din seria liceului său care promovează examenul și descoperă astfel că își va pierde prietenii, că fiecare va porni pe un alt drum în viață; iar pentru Holden trezirea la realitate se petrece atunci când sora lui își

face bagajul și îl anunță că fuge și ea de acasă, că vrea să plece cu el în lume. Tot comportamentul copilăresc de până atunci se risipește prin conștientizarea faptului că are totuși responsabilități, pe care trebuie să și le asume, la fel ca omul matur. Holden Caulfield, ca și liceanul din romanul lui Eliade, este ucenicul, învățăcelul la școala vieții, este omul care învață să devină om, înțeleptul fără experiență, maturul fără maturitate, anarhistul vârstei imature, de fapt, adolescentul tipic. Ambele opere pot fi considerate un bildungsroman, urmărind experiențele trăite de cei doi neofiți în drumul maturizării lor, al formării lor spirituale.

În cartea lui Gabriel Liiceanu, **„Apocalipsa după Cioran”**, adolescentul Emil Cioran se aseamănă și cu tânărul lui Eliade, și cu Holden Caulfield. Pasiunea pentru lectură, caietele în care își notează comentariile în urma lecturilor filozofice îl apropie de tânărul lui Eliade. Pe la 14-15 ani citea mai ales Lichtenberg, Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, mărturisind că, de altfel, a citit enorm toată viața, „ca un fel de dezertare”, ca un mijloc de a scăpa de sine prin refugiarea în lumea cărților. Deosebindu-se de prietenii săi, Cioran era prieten cu groparul satului, care îi dădea cranii pentru a juca fotbal cu ele. Obsesia morții apare însă pe la 16-17 ani și se regăsește în cartea sa, **„Pe culmile disperării”**. Ca și ceilalți adolescenți, tânărul Cioran a fost și el un revoltat, un nemulțumit, un nefericit. Nefericirea lui provenea din faptul că avea „părinți normali, părinți cumsecade”, tatăl preot, mama-fiică și soție de preot. A simțit astfel nevoia să se lupte cu Dumnezeu, să oscileze permanent între „credință și tăgadă”. De Holden Caulfield îl apropie și faptul că în tinerețe se îmbăta destul de des, căutând variante ale uitării de sine. Îi admira pe „bețivii clasici, care erau beți în fiecare zi”, considerându-i oameni interesați pentru că făceau numai ceea ce voiau, nu-și pierdeau libertatea. De altfel, acesta este singurul scop în viață al lui Cioran, nevoia de a nu face carieră, de a nu deveni funcționar într-un birou sau profesor, ci de a rămâne veșnicul student, de a trăi fără a-și pierde libertatea spiritului, de a nu se supune niciunor canoane sociale.

O altă latură a adolescenței o descoperă scriitorul William Golding în romanul său **„Împăratul muștelor”** care surprinde aventura unor elevi britanici pe o insulă pustie, unde trăiesc un adevărat coșmar, în care se vor risipi visurile și inocența copilăriei. Nevoiți să se autoguverneze, copiii ajung la neînțelegeri, se împart în două tabere și pornesc în căutarea unei creaturi ciudate care, cred ei, sălășluiește pe insulă. Speriați, renunță treptat la rațiune și la sentimente, se dezumanizează și revin, în mod violent, agresiv, la instinctele primare, căci singura fiară de pe insulă trăiește, de fapt, în ei înșiși.

În celebra tragedie a lui Shakespeare, **„Romeo și Julieta”**, adolescența se asociază iubirii interzise, cei doi tineri redescoperind lumea din perspectiva iubirii adevărate. Inocenți, sinceri, visători, devotați unul altuia, capabili de orice sacrificiu pentru a nu-și trăda iubirea, cei doi protagoniști sunt gata să renunțe la familie și la propria identitate pentru a fi împreună. Amândoi au vise premonitorii și presimțiri funeste despre viitorul iubirii lor și, în final, se sinucid, „mor nevinovați și victime nu ale destinului, ci ale întâmplării” (Octavio Paz).

George Călinescu, în **„Enigma Otiliei”**, surprinde o tipologie complexă a adolescentului, atât tipologia adolescenței enigmatice, cât și pe aceea a adolescentului „matur”. Otilia, „proiecția ideală a fericirii”, „enigma eternului feminin”, are o psihologie capricioasă, cu reacții felurite și imprevizibile, copilăroasă și tandră, serioasă sau zvăpăiată, delicată și intuitivă în încercarea de a-și descifra propria personalitate. În același timp, Felix este tânărul inteligent și ambițios, fire echilibrată, cu un simț al disciplinei înăscut, ordonat, plin de voință, pentru care Otilia rămâne o enigmă, „o proiecție lunară a fericirii”.

În romanul „**Maitreyi**” Mircea Eliade ilustrează ipostaza adolescenței exotice, tânăra indiană de 16 ani fiind o ființă enigmatică, instruită și apreciată în mediul cultural bengalez. Pentru Allan, inginerul englez, ea este o revelație a spiritului indian, prin care intră, fără voia lui, într-un univers al ritualurilor impuse de tradiție, într-o lume sustrasă curgerii firești a timpului. Iubirea interzisă de norme sociale diferite în cultura europeană și în cea bengaleză este apărută cu credința într-un fel de predestinare și supusă aprobării elementelor naturii (logodna cosmică de la Marile Lacuri). Capabilă de sacrificiul suprem, Maitreyi își jertfește reputația pentru a-și salva iubirea.

Adolescența nu este o stare care se poate exprima, ci doar una care se poate simți. Ea trebuie doar trăită, nu și definită. Unică în procesul evolutiv al persoanei, ea este perioada formării și a căutării. Este poate cea mai scurtă vârstă a omului, o vârstă a tuturor promisiunilor, furtunoasă, învolburată, neîmpăcată cu sine, stârnind mari neliniști interioare. Epocă minunată și asociată primăverii sufletului, adolescența este surprinsă în mod diferit de pleiada de autori care au scris despre ea. Iar tipurile de personalități descrise de fiecare dintre ei nu fac altceva decât să alcătuiască un portret general al acestei perioade rebele, uneori amare, uneori dulci și alteori dure a vieții umane.

Bibliografie:

1. Simion, Eugen – *Mircea Eliade-spirit al amplitudinii*, Editura Demiurg, București, 1995
2. Heyman, Richard – *Cum să vorbești cu adolescenții*, Editura Lucman, București, 2005
3. Negoțescu, Ion – *Istoria literaturii române (1800-1945)*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002

STUDENTS' MOTIVATION TO PARTICIPATE IN A SPEAKING CLASS

Prof. Raluca Pescaru
Colegiul Tehnic „Apulum” Alba Iulia

When students learn a foreign language, they very often accumulate a lot of knowledge (grammatical rules, lists of vocabulary items), but then they find out that they cannot actually use this language to communicate when they want to.

“There seems to be some difficulty in moving language from passive knowledge into active usage.” (Lightbown 1993: 147) Without experience in using the language, learners may tend to be nervous to try to say things. Partly, they may fear seeming foolish in front of others, they may worry not to say wrong things, they may want to avoid teacher’s comments or correction and so on. It takes quite a long time for some students to express themselves, which leads to long embarrassing pauses while learners are trying to find out how to say what they really want to say.

Learners should be provided with opportunities to use the language for themselves: to say what they want rather than what they are directed to say. These opportunities are an essential part of developing fluency.

There are three areas that arouse problems. The linguistic problems occur because the students do not have enough knowledge of language to express themselves easily. They have to be encouraged to speak despite of their mistakes, as mistakes are preferable to occur in the classroom, where the teacher can immediately correct them, than later, when there will be no feedback.

As for psychological problems, many students are reluctant to express themselves freely in front of the whole class, and that may happen because they have not been sufficiently encouraged to speak without worrying about the mistakes they might make. And the second possible reason for this inhibition is lack of motivation, which the teacher should arouse by offering them activities to stimulate their interest. The teacher is not to blame, as it is difficult to distinguish between over-eagerness and sheer laziness on the part of the students. But the teacher who has come to know his class and the students who compose it will have no difficulty in diagnosing the two extreme types, and will act accordingly.

The cognitive problems occur when the topics or themes chosen demand too specialized knowledge.

One of the best ways of helping learners to activate their knowledge is to put them in “safe” situations in class where they are inspired and encouraged to try to speak a foreign language. “Teachers should try to create such activities in which learners feel less worried about speaking and less under pressure.” (Thombury 2007: 52)

Nevertheless, the teacher is not the only one whom the students’ success in speaking is based on. There are also motivational factors, differing from student to student, which influence his progress in the spoken language. Harmer distinguishes “extrinsic and intrinsic motivation.” (Harmer 1991: 4-6) Students’ attitude to speaking the language may be affected by different factors from the outside, such as people in close surroundings, previous speaking experience in a foreign language or the job opportunities offered after mastering foreign language communication. All of these represent extrinsic motivation. Although extrinsic motivation is nowadays a driving force for most students, without intrinsic motivation no goal in improving the speaking skill could be achieved. Success is also based on students’ willingness to learn to speak a foreign language, which may be influenced by the teacher’s methods used in teaching communication and, above all, his or her personality. Considering these, teachers should realize how important their role is in encouraging the students to learn to speak a foreign language.

Students’ personalities also play an important role in determining how quickly and correctly they will manage a speaking task. Those students who are risk-takers, unafraid of making mistakes, are generally more talkative but usually make many errors. Those who are shy may take a long time to speak confidently, but when they finally manage it, their English contains fewer errors. The aim of both types of students is the same, indeed – to use the language correctly and fluently. To achieve this goal the teachers should try as much as they can to break the silence in the classroom and get the students to speak no matter how many mistakes they make or how long it takes them to produce sentences. In order to decrease shyness while speaking in front of the whole class, students may be offered the opportunity to work in groups or pairs, which is a suitable approach for enhancing the active language use.

It has been found that “motivation is very strongly related to achievement in language learning”. (Ur 1991: 274) This statement results from teaching practice and shows that eager learners willing to invest effort in speaking activities are likely to make greater progress. On the contrary, those sitting silently at the desk without desire to be involved in any kind of speaking

activity, may find themselves trapped in their inability to improve their speaking skill. Having noticed this, teachers should encourage low-motivated students to develop the interest in communicative activities.

Ur describes some strategies to enhance students' motivation to speak in a lesson. The principal one is "selecting the topic carefully to make it as interesting for students as possible". (Ur 1991: 281) If the teacher's choice fails in the class, there should be no panic or embarrassment. The possible solution to this situation may be asking the students to vote for a topic they would be interested in talking about.

To satisfy students' expectations, "teachers should be supplied with sufficient amount of authentic materials, such as newspapers and magazines". (Ur 1991: 281) The speaking tasks could be based on describing the photos to each other and guessing the place in the world where the action has happened. Connection between the picture and reality makes it even more tempting for students to express their points of view to a particular event and, at the same time, the teacher's goal is achieved as well – getting students to speak and communicate with each other.

Bibliography:

1. Harmer, Jeremy - *The Practice of English Language Teaching*, Longman Group UK Ltd, London and New York, 1991
2. Lightbown, Patsy, and Nina Spada - *How languages are learned*, OUP, Oxford, 1993
3. Thornbury, Scott - *How to Teach Vocabulary*, Pearson Education Limited, London, 2007
4. Ur, Penny - *A Course in Language Teaching*, CUP, Cambridge, 1991

UPSTREAM UPPER INTERMEDIATE, EXPRESS PUBLISHING

-Lesson plan-

Prof. Raluca Pescaru
Colegiul Tehnic „Apulum” Alba Iulia

Teacher : Pescaru Raluca

Class: a X –a

Level: Upper Intermediate

Time: 50 minutes

School: Colegiul Tehnic Apulum Alba Iulia

Textbook: *Upstream Upper Intermediate, Express Publishing*

Unit 8: Learning lessons

Programa valabilă: OMECTS 3081/27.01.2010

Bibliography: *Longman English Dictionary*

Skills: speaking, reading writing, listening

Teaching aids: textbook, CD

Organization: *individual work, pair work, group work*

Lesson Aims:

- * creating interest in the topic of the lesson;
- * acquiring new vocabulary related to education;
- * developing communicative skills about school, qualities and education;
- * expressing opinion on a certain topic;
- * raising expectations and creating involvement in a reading task;
- * raising expectations and creating involvement in a listening task and listening for gist;

Skills: *speaking, reading writing, listening*

Teaching aids: *textbook,CD*

Organization: *individual work, pair work, group work*

Activity 1. Warming up

Aim: T to check if Ss have done their homework correctly.

Procedure: The teacher expresses her opinion about their homework;

Interaction: T-S, S-T.

Time: 5 minutes

Activity 2. Describing pictures related to learning and teaching process

Aim: developing speaking skills.

Procedure:

*SS are asked to look at the pictures from pag. 137 and tell what they have in common. Then the teacher asks her Ss to match the words to make job titles, then use them to label the pictures.

Interaction: T-S, S-T, PW.

Time: 3 minutes

Activity 3. Expressing opinion about qualities that make a good teacher

Aim: developing speaking skills

Procedure:

*The teacher asks the students to look at the list of qualities that could portray a good teacher. The students are asked to choose three qualities that they consider to be the most important for an ideal teacher.

* T helps when necessary

Interaction: T-S, GW, T-S

Time: 10 minutes

Activity 4. Acquiring new vocabulary related to the environment in cyber schools

Aim: developing reading and writing skills

Procedure:

SS go to page 139 of their textbooks and read the lesson, then they are asked to explain the highlighted words from the text using their own words,confront their answers with those of their colleagues and ultimately with the teacher.

Interaction: T-S, PW, S-T

Time: 15 minutes

Activity 5. Describing the writer's prediction about schools in the future.

*Aim:*developing writing and speaking skills

Procedure:

The teacher asks the students to make a list of the writer's predictions about schools in the future.

Interaction: T-S, GW, S-T

Time: 10 min.

Activity 6. Listening comprehension

Aim: developing listening skills.

Procedure:

* Students have to listen to five people talking about exams and do a matching activity.

* Students work individually.

Interaction: T-S, S-T.

*Time-*7 minutes

Activity 7 Homework.

Aim: developing Ss' writing skills

*SS receive ex.6 pag.139 as a home task

Interaction: T-S

Time: 1 minutes

ORDINEA ADJECTIVELOR ÎN LIMBA ENGLEZĂ

-Fișă de lucru-

Prof. Raluca Pescaru

Colegiul Tehnic „Apulum” Alba Iulia



Order of Adjectives

Name:

Date:



When there are two or more adjectives in a sentence, they usually go in the following order:

Determiner	Opinion	Size	Age	Shape	Color	Origin	Material	Purpose	
three	funny				red		plastic	sleeping	bags
this	interesting		modern			American			idea
a		big		round	brown		wooden		table

A. Choose the correct answer.		B. Put the adjectives in the correct order.	
	1. Jack hid in the box. a) big brown square b) brown square big c) big square brown		1. Jake works in a/an (trading, big, Canadian, important)..... company.
	2. The cook is using ... knife. a) a sharp long metal b) a long metal sharp c) a long sharp metal		2. Mr. Pitt invited his wife to a/an (Italian, romantic, modern) restaurant.
	3. It's a jar full of coins. a) many golden round bright b) many bright round golden c) bright many golden round		3. Roy finally married his (Greek, beautiful, young) girlfriend.
	4. Your cousin is a boy. a) little nice blond b) nice little blond c) nice blond little		4. Bob likes going out in (hot, sunny, long, summer) days.
	5. Mrs. Jones is a/an lady. a) arrogant old English b) ola arrogant English c) English old arrogant		5. This is a/an (antique, red, unusual) car.
	6. The gardener uses a can. a) big useful orange watering b) useful big orange watering c) orange big useful watering		6. In such weather, Peter wears his (comfortable, nylon, rain, yellow) coat.

	7. ... bunnies are playing outside. a) cute small two white b) two small cute white c) two cute small white		7. Mike likes solving (long, math, difficult) equations.
	8. She is wearing a/an ring. a) diamond expensive big b) big expensive diamond c) expensive big diamond		8. Sally has a (white, cute, fat, Ragdoll) cat.

Answer key:

Activity A:

1: c – 2: b – 3: b – 4: b – 5: a – 6: b – 7: c – 8: c

Activity B:

1: important big Canadian trading

2: a romantic modern Italian

3: beautiful young Greek

4: hot long sunny summer

5: an unusual antique red

6: comfortable yellow nylon rain

7: difficult long math

8: cute fat white Ragdoll



LUCRARE SCRISĂ SEMESTRIALĂ

Clasa a X-a - Semestrul I

Prof. Corina Mihalache
Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia

Subiectul I- 60 de puncte

Redactează răspunsuri potrivite pentru fiecare dintre cerințele formulate pe baza textului de mai jos:

În ziua de Crăciun treceam prin Grădina Icoanei.[...]

În fața mea, lunga fațadă, albă și pitorească a Școlii Centrale. La fereastra din mijloc, o fetiță, în rochie fumurie, cu capul rezemat de geam, privea. În niște ziduri mari, un cap mic și frumos...Și o batistă îi trecu pe la ochi. Iacă o ființă fără copilărie. Cine știe de unde-o fi! În orașelul ei, veselie...copiii, fericiți...ea, închisă, singură și tristă.

Plecai cu ochii în jos, mânând înainte acel tablou simplu și simpatic. E de mirare câtă energie se perde în căutătura subiectelor. Mai ales cu pictorii mă împac. Frumosul, naivul și simpaticul, pretutindeni. Oriunde îți întorci ochii, umbră, lumină, formă, vibrând de farmec și de simpatie. Pe Grigorescu toate l-au emoționat. Iacă un poet! Din pânzile lui, de o elocință uimitoare, poți să-i reconstitui întreaga viață, notând precis ce a simțit pe toate cărările și prin toate orașelile pe unde s-a oprit câteva zile, câteva ore. Între acest tablou și maestru o apropiere așa de mare că începu să mi se pară nu cum îl văzusem, ci cum l-ar fi prins el în cadru, ușurel, poetic, într-o lumină limpede și tremurătoare. [...]

Cum ar fi mai frumos? Cu batista la ochi sau cu privirea neclintită asupra unei lumi depărtate și fericite? Și jos cuvintele: În ziua de Crăciun. [...]

La sărbătorile mari simțim nevoia de-a ști lumea copiilor fericită, cel puțin această lume inocentă și pură încă. Închipuiți-vă un copil înfometat și tremurând în ziua de Crăciun...E ceva mai dureros?

Nu e loc de fantezie. Mi-aduc foarte bine aminte de acum 27 de ani. Poate timpul, ca o perspectivă a impresiilor noastre să ne poetizeze copilăria, dar nu o schimbă în adevăratul ei fond. Durerile și fericirile rămân dureri și fericiri, oricât s-ar afunda în timp ca într-o ceață din ce în ce mai deasă și mai depărtată. [...]

(Barbu Ștefănescu Delavrancea – „De azi și de demult”)

8p 1. Menționează câte un sinonim contextual pentru cuvintele: “fumurie”, “au emoționat”, “precis”, “fantezie”.

8p 2. Explică utilizarea cratimei în structura: *toate l-au emoționat*, precum și a virgulei în structura *umbră, lumină, formă*.

8p 3. Precizează tipul de perspectivă narativă și tipul de narator în fragmentul dat.

8p 4. Identifică în textul dat două mărci diferite ale subiectivității personajului-narator.

8p 5. Transcrie din textul citat două structuri care să contureze dimensiunea spațială, respectiv temporală a imaginarului narativ.

10p 6. Subliniază cuvântul potrivit în contextele:

Unde v-ar place/plăcea să mergeți în vacanță?
Romanul pe care /care l-am citit m-a impresionat.
Avem probleme grele/greu de rezolvat la matematică.
Cartea a căzut de pe/după masă.
Eram/era să cad.

10p 7. Explică sensul următoarelor expresii și clișee internaționale:

a se face luntre și punte
a-și pune pirostriile în cap
a-și lua inima în dinți
călcâiul lui Ahile
săgeata lui Cupidon

Subiectul al II-lea- 30 de puncte

Realizează un eseu de 600-900 de cuvinte (2-3 pagini), în care să prezinți **relația dintre două personaje** dintr-o operă literară studiată (basin cult, povestire, nuvelă).

În elaborarea eseului vei avea în vedere următoarele repere:

- prezentarea statutului social, psihologic, moral etc. al fiecăruia dintre personajele alese din opera literară studiată;
- evidențierea, prin două episoade/citate/secvențe comentate, a modului în care evoluează relația dintre cele două personaje;
- ilustrarea a patru elemente de structură și de limbaj ale comediei studiate, semnificative pentru analiza relației dintre cele două personaje (de exemplu: acțiune, conflict, relații temporale și spațiale, modalități de caracterizare a personajelor, registre stilistice, limbajul personajelor, notațiile autorului etc.);
- susținerea unei opinii despre modul în care se reflectă o idee sau tema operei literare studiate în evoluția relației dintre cele două personaje.

Notă!

Ordinea integrării reperelor în cuprinsul eseului este la alegere.

Pentru **conținutul** eseului vei primi **16 puncte** (câte 4 puncte pentru fiecare cerință/reper).

Pentru **redactarea** eseului vei primi **14 puncte** (*organizarea ideilor în scris* – 3 puncte; *abilități de analiză și de argumentare* – 3 puncte; *utilizarea limbii literare* – 2 puncte; *ortografia* – 2 puncte; *punctuația* – 2 puncte; *așezarea în pagină, lizibilitatea* – 1 punct; *încadrarea în limitele de spațiu indicate* – 1 punct).

În vederea acordării punctajului pentru redactare, eseu trebuie să aibă minimum 600 de cuvinte (două pagini) și să dezvolte subiectul propus.

Toate subiectele sunt obligatorii.

Timp de lucru: 2 ore

Se acordă 10 puncte din oficiu.

Barem de corectare al lucrării scrise semestriale
Clasa a X-a - Semestrul I

Subiectul I- 60 de puncte

8p 1. Sinonime contextuale pentru cuvintele: “*fumurie*” - “**cenușie**”, “**gri**”, “*au emoționat*”-“**au impresionat**”, “**au surprins**”, “*precis*” - “**exact**”, “*fantezie*” - “**imaginație**” - *Câte 2 puncte pentru fiecare sinonim corect.*

8p 2. Explicarea cratimei: “**l-au emoționat**” – marchează rostirea împreună a două cuvinte diferite, delimitează două părți de vorbire diferite; explicarea virgulei: “**umbră, lumină, formă**” - marchează termenii unei enumerații. *Câte 4 puncte pentru explicarea lor.*

8p 3. Tipul de perspectivă narativă: **subiectivă**; tipul de narator: **narator-personaj**. *Câte 4 puncte pentru fiecare cerință.*

8p 4. Identificarea a două mărci diferite ale subiectivității în textul dat: de exemplu, verbele la persoana I „**treceam**”, „**plecai**”; pronumele personal de persoana I „**mi**”, „**ne**”; adjectivul pronominal posesiv „(impresiilor) **noastre**”. *Câte 4 puncte pentru fiecare marcă diferită a subiectivității.*

8p 5. Transcrierea unei structuri care conturează dimensiunea spațială: ***treceam prin Grădina Icoanei***; transcrierea unei structuri care conturează dimensiunea temporală: ***În ziua de Crăciun***. *Câte 4 puncte pentru fiecare structură transcrisă corect.*

10p 6. Sublinierea cuvântului corect (*câte 2 puncte pentru fiecare cuvânt corect*):

*Unde v-ar place/**plăcea** să mergeți în vacanță?*

*Romanul **pe care** /care l-am citit m-a impresionat.*

*Avem probleme grele/**greu** de rezolvat la matematică.*

*Cartea a căzut **de pe**/după masă.*

*Eram/**era** să cad.*

10p 7. Explicarea sensului expresiilor și clișeele internaționale (*câte 2 puncte pentru fiecare explicație corectă*):

*a se face luntre și punte – **a se strădui***

*a-și pune pirostriile în cap – **a se căsători***

*a-și lua inima în dinți – **a se încuraja***

*călcâiul lui Ahile – **punct vulnerabil, slab al cuiva***

*săgeata lui Cupidon – **dragostea, iubirea***

Subiectul al II-lea- 30 de puncte

Conținut – 16 puncte

– câte 2 puncte pentru prezentarea statutului social, psihologic, moral etc. al fiecăruia dintre personajele alese din opera studiată **2x2p= 4 puncte** (Cele 2 puncte pentru fiecare personaj se acordă astfel:

· prezentarea nuanțată și adecvată a statutului social, psihologic, moral etc. al personajului 2 p.

· prezentarea schematică sau superficială a statutului social, psihologic, moral etc. al personajului 1 p.)

– evidențierea, prin două episoade/citate/secvențe comentate, a modului în care evoluează relația dintre cele două personaje **4 puncte**

· *prezentarea evoluției relației dintre personaje și ilustrarea acesteia prin două episoade/citate/secvențe comentate 4 p.*

· *prezentarea evoluției relației dintre personaje și ilustrarea printr-un episod comentat/un citat comentat/o secvență comentată 2 p.*

· *simpla numire a unor episoade/secvențe sau tendința de rezumare 1 p.*

– câte 1 punct pentru ilustrarea fiecăruia dintre cele patru elemente de structură și de limbaj ale operei studiate, semnificative pentru analiza relației dintre cele două personaje **4x1p= 4 puncte**

– susținerea pertinentă a opiniei formulate 4 p./încercare de susținere a opiniei sau schematism 2 p./simpla formulare a opiniei 1 p. **4 puncte**

Redactare – 14 puncte

– organizarea ideilor în scris **3 puncte**

· *3 puncte pentru text clar, organizat, coerent, cu echilibru între introducere, cuprins și încheiere, în care construcția paragrafelor subliniază ideile în succesiune logică;*

· *2 puncte pentru text parțial organizat, cu dezechilibru între componente, în care construcția paragrafelor nu subliniază ideile în succesiune logică;*

· *1 punct pentru text vag organizat, fără evidențierea trecerii de la o idee la alta.*

– abilități de analiză și de argumentare **3 puncte**

· *3 puncte pentru relație adecvată între idee și argument, utilizare de argumente convingătoare, formulare de judecăți de valoare relevante;*

· *2 puncte pentru relație parțial adecvată între idee și argument, utilizare de argumente insuficient de convingătoare, formulare de judecăți parțial relevante;*

· *1 punct pentru relație nerelevantă între idee și argument, schematism.*

– utilizarea limbii literare (*stil și vocabular potrivite temei, claritate a enunțului, varietate a lexicului, sintaxă adecvată 2 p. / vocabular restrâns, monoton 1 p.*) **2 puncte**

– ortografia (0-1 erori: 2 p. / 2 erori: 1 p. / 3 sau mai multe erori: 0 p.) **2 puncte**

– punctuația (0-1 erori: 2 p. / 2 erori: 1 p. / 3 sau mai multe erori: 0 p.) **2 puncte**

– așezarea corectă a textului în pagină, lizibilitatea **1 punct**

– încadrarea în limitele de spațiu indicate **1 punct**

În vederea acordării punctajului pentru redactare, eseu trebuie să aibă minimum 600 de cuvinte (două pagini) și să dezvolte subiectul propus.

Se acordă 10 puncte din oficiu.

FICHE PEDAGOGIQUE

Prof. Florin-Gabriel Linca

Liceul de Arte „Sabin Păuța” Reșița, jud. Caraș Severin

<u>Intitulé de la partie</u>	<u>Modalité/ Matériel</u>	<u>Professeur</u>	<u>Elève</u>	<u>Durée</u>
<u>Sensibilisation</u> -prise du contact		-le prof annonce que l'on va discuter <i>des recettes de cuisine</i> aujourd'hui		2 min.
<u>-Compréhension globale:</u>	-document vidéo illustrant la <i>preparation d' une galette de Boulghour</i> , express du site http://www.youtube.com/watch?v=WhYOKeI_SWk -le TBI, Travail frontal	-les faire parler librement sur le thème; -demander les apprenants quel est leur menu préféré et quelle recette de cuisine connaissent-ils; On regarde le document vidéo une fois, ensuite on se pose des questions sur le document: <i>Comment s'appelle la recette?</i> <i>Quels sont les ingrédients de cette recette?</i>		10 min.
<u>Compréhension détaillée</u>	Vidéo, fiches de travail, travail frontal Travail individuel Travail en groupes	On regarde encore une fois le document et les élèves sont priés de noter les étapes de la recette; -Encore une écoute pour identifier les <i>verbes techniques</i> utilisés (les actions) et le lexique concernant les ingrédients de la recette; -le prof attire l'attention aux élèves sur l'emploi des temps verbaux des verbes techniques dans les recettes. On demande aux élèves de travailler le 1er exercice de la fiche de travail, ensuite à travailler l'exercice 2 de la fiche.		18 min.
<u>Conceptualisation</u>	Fiches de travail Travail individuel	On demande aux élèves de mettre en ordre les différentes étapes de la recette (l'exercice 3 de la fiche). Le prof attire l'attention sur l'ordre correcte de la recette, qui doit être respectée pour qu'elle soit réalisée.		5 min.
<u>Exercices de réemploi</u>	Fiches de travail Travail en groupes Travail individuel Travail frontal	On demande aux élèves de trouver la définition de chaque mot de la colonne de droite (l'exercice 4), de chasser l'intrus des listes données (l'exercice 5) et de transformer les phrases de l'exercice 6 selon le modèle.		13 min.
<u>Production</u>		A partir des ingrédients de cette recette, réaliser une autre recette (vous pouvez ajouter d'autres ingrédients dans votre recette, s'il est besoin).		2min.

FICHE DE TRAVAIL

Prof. Florin-Gabriel Linca

Liceul de Arte „Sabin Păuța” Reșița, jud. Caraș Severin

1. Mettez en bon ordre les opérations suivantes de la recette:

- Dans un saladier, battez 3 oeufs.
- Coupez l'oignon en petits morceaux.
- Faites revenir le boulghour dans un peu d'eau.
- Ajoutez la farine et la crème fraîche.
- Servez avec des endives et petites tomates.
- Salez et poivrez.

2. Indiquez les actions de la préparation:

..... l'oignon en petits morceaux.le boulghour dans un peu d'eau. Dans un saladier,3 oeufs.la farine et la crème fraîche.avec des endives et petites tomates.
(ajouter, couper, faire revenir, servir, battre)

3. Entrées de la grille:

Les ingrédients	Les ustensiles	Les actions

4. Donnez à chaque mot sa définition en employant le dictionnaire:

Le persil = ...

Cuire=...

Poivrer = ...

Le saladier= ...

Epaisse = ...

5. Chasse l'intrus:

- a) L'oignon, la tomate, les oeufs, le persil;
- b) Le saladier, le poêle, la passoire, la cuillère;
- c) Couper, ajouter, faire revenir, mixer.

6. Transformez selon le modèle les phrases suivantes:

Modèle : (Ajouter)... la farine!

Ajoutez la farine!

... (servir) avec des endives et petites tomates. ... (couper) l'oignon en petits morceaux. ...
(battre) 3 œufs dans un saladier.

... (faire revenir) le boulghour dans un peu d'eau 5 minutes.

7. Production écrite:

A partir de 2 ou 3 des ingrédients de cette recette, réaliser une autre recette (vous pouvez ajouter d'autres ingrédients dans votre recette, si besoin).

FICHE SIGNALÉTIQUE

Prof. Florin-Gabriel Linca

Liceul de Arte „Sabin Păuța” Reșița, jud. Caraș Severin

Thème: Gastronomie.

Public: Des élèves de 14-15 ans.

Niveau: A1.

Compétences travaillées: compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale.

Prérequis: Les élèves connaissent le vocabulaire concernant les légumes, les ingrédients de base et les quantités.

Pragmatiques: Type discursif: c'est un texte explicatif et démonstratif;

Type fonctionnel: être capable de comprendre les différentes parties d'une recette et repérer la progression logique; être capable de mettre en pratique eux-mêmes la recette.

Socio-culturels: savoirs et connaissances: connaître les spécificités formelles d'une recette de cuisine

savoir faire: être capable d'identifier une recette;

être capable de rédiger une recette de cuisine en employant les formes exigées par ce genre de texte;

savoir être: apprendre à écouter les autres et à travailler ensemble;

interculturel: découvrir des plats spécifiques de la cuisine française;

Linguistiques: morphosyntaxiques – savoir employer l'impératif;

lexicaux – développer le vocabulaire concernant les ustensiles, les ingrédients et le temps de préparation.

Matériel: le document vidéo, la recette proprement-dite, le dictionnaire.

Outils cognitifs: le tableau Blanc interactif.

Durée: 50 minutes.

STUDIU PRIVIND FOLCLORUL NEOCAZIONAL

Prof. Iulica Dihoru

Școala Gimnazială Sadova, jud. Dolj

Folclorul reprezintă totalitatea creațiilor artistice ale unei culturi spirituale populare, asociate unei etnii sau unui grup de etnii. Deși interesul pentru cultura poporului există dintotdeauna, orânduirea informațiilor într-un sistem de convenții, clasificarea lor și studierea în mod științific nu s-au produs mai devreme de a doua jumătate a secolului XIX.

Etimologic, cuvântul *folclor* provine din engleză *folklore*, fiind compus din cuvintele *folk* (oameni, popor) și *lore* (tradiție sau cunoaștere). Termenul a fost inventat de anticarul britanic William John Thoms (1803-1885), pentru a înlocui termenul "Popular Antiquities", utilizat până atunci.

În folclorul nostru românesc, există genuri muzicale și ritualuri care pot fi practicate fără a fi legate de date fixe, calendaristice, de exemplu: cântecul propriu-zis, cântecul de leagăn, doina, balada etc., acestea făcând parte din folclorul neocazional.

Doina, gen al folclorului neocazional este o creație lirică vocală sau instrumentală în care interpretul își exprimă în mod direct sentimentele de dor, de jale, de înstrăinare, de tristețe.

Este un gen vocal improvizatoric a cărui melodie nu are contur fix, se cântă liber, este bogat ornamentat, iar frazele muzicale sunt ample și cu caracter melancolic. Terminologia populară se diferențiază pe zone, indicând uneori forma, conținutul sau caracterul cântecului:

- în Transilvania de nord - hore lungă, hore cu noduri, horea frunzei, horea de jale, horea pribeagului;
- în Oltenia - cântec lung, îndelungat, prelungat, prelung, de jale, de codru, de ducă, de coastă, haiducesc;
- în Muntenia - cântec de cuc, de frunză, de jale, de plai, haiducesc, dragoste;
- în Moldova - a frunzii, de jale.

Din doina vocală s-a dezvoltat și doina instrumentală păstorească (a oilor, a ciobanului, Șireagul).

Frumusețea doinei a atras atenția compozitorilor, motiv pentru care aceștia au folosit-o în creațiile lor, un exemplu în acest sens fiind *Poema Română* de George Enescu, în care compozitorul introduce *Doina Oltului*. Un alt exemplu îl constituie lucrarea corală *Răsunetul Ardealului* de Ion Vidu, în care îmbină o melodie doinită cu un cântec de joc.

Referindu-se la doină, reputatul folclorist George Breazu afirmă:

„Cine zice muzică românească, zice doină, cine zice doină să înțeleagă dor, să înțeleagă răstriește, mahnire, tulburări adânci ori numai umbre de tristețe, apoi lină mângâiere, tresăriri de bucurie...

Doina este un cântec al fiecăruia, al omului singur, pentru sine, ca plânsul, doina își află ecou oriunde bate inima românească”.

Balada este un gen folcloric epic, neocazional, cu o structură liberă în care apar pasaje declamative. Ca și la doină, desfășurarea melodică este bogat ornamentată, iar ritmul poate fi măsurat sau nemăsurat (*parlando rubato*).

Ca gen al foclorului neocazional, balada mai este cunoscută și sub denumirea de cântec bătrânesc, fiind unul dintre cele mai complexe genuri ale folclorului nostru. Denumirea de cântec bătrânesc are menirea să ilustreze vechimea acestui gen muzical în țara noastră.

Aceasta este interpretată vocal și acompaniată de unu-două instrumente, iar fragmentele cântate alternează cu cele „băsmite” (declamate) și cu unele intervenții instrumentale.

Balada exprimă atitudinea poporului față de natură și societate, omul afirmându-se ca personalitate distinctă, implicată în fapte de vitejie și întâmplări istorice deosebite.

Din punct de vedere tematic se disting mai multe tipuri de balade:

- Fantastice: *Iovan Iorgovan, Soarele și luna, Meșterul Manole, Șarpele, Gerul, Scorpia* etc.;
- Voinicești: *Tătarii și robii, Iancul Jianul, Toma Alimoș*;
- Păstorești: *Miorița, Hora Oilor*;
- De curte: *Meșterul Manole, Ștefan Vodă, Radu Calomfirescu*;
- Familiale: *Logodnicii, Nevasta gugită, Blestemul fetei*;
- Jurnale orale: *Codin, Ghiță Cătănuță*;
- Eroice: *Kira Kiralina, Gruia lui Novac*.

Asemănările dintre doină și baladă:

- Creatorii sunt anonimi, necunoscuți;
- Se transmit pe cale orală din generație în generație.

Deosebirile dintre doină și baladă:

- Aparțin unor genuri literare diferite, liric și epic;
- Doina exteriorizează o gamă variată de sentimente (dor, jale, dragoste, revoltă etc.);
- În baladă se povestesc fapte și întâmplări semnificative din trecutul neamului nostru sau din viața unor eroi populari.

Balada, doina, precum și întregul folclor muzical românesc au oferit compozitorilor subiecte și melodii care i-au inspirat în creațiile de operă, oratorii, lucrări instrumentale sau simfonice: Ion Vidu-Ștefan și Dunărea, *Baladă pentru soliști, cor mixt și orchestră* - Paul Constantinescu, *Baladă Haiducească pentru violoncel și orchestră*, Sigismud Toduță - *Balada Miorița*, Ciprian Porumbescu - *Balada pentru vioară și orchestră*, George Enescu - *Poema Română, cele două rapsodii, suita sătească, suita Impresii din copilărie, sonata în stil popular, opera Oedip* etc.

Așadar, folclorul muzical a fost și este o sursă de inspirație pentru muzica cultă.

Bibliografie:

1. Iacob, Aurelia; Vasile, Vasile - *Educație muzicală - Manual pentru clasa a VII-a*, Ed. Petrion, București, 2004;
2. Lupu, Jean; Marinescu Dănilă, Lucia; Obreja, Georgeta - *Educație muzicală - Manual pentru clasa a VII-a*, Ed. Niculescu ABC, București, 2012
3. Matei, Sofica; Marinescu, Mihaela - *Educație muzicală - Manual pentru clasa a VII-a*, Ed. a 3-a, Ed. Aramis, București, 2006
4. Sandu, Eugen Petre - *Prelegeri de folclor muzical românesc*, Ed. Universitaria, Craiova 2014
5. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Folclor>

II. MATEMATICĂ ȘI ȘTIINTE

PRINCIPIUL FUNDAMENTAL AL DINAMICII

-Proiect de lecție-

(clasă în care sunt integrați elevi cu cerințe educaționale speciale)

Prof. Irina Marin

Colegiul Economic Mangalia

Clasa: a IX-a

Disciplina: Fizică

Unitatea de învățare: Principiile mecanicii newtoniene

Tema lecției: Principiul fundamental al dinamicii

Tipul lecției: predare-învățare

Durata: 50 minute

Obiective de referință:

- Definirea noțiunilor de interacțiune, forță, newton;
- Diferențierea efect static - efect dinamic;
- Enunțarea principiului fundamental al dinamicii;
- Rezolvarea într-un mod algoritmic de probleme care au la bază aplicarea principiului fundamental al dinamicii.

Obiective operaționale: Elevii trebuie:

- O1. Să definească noțiunile de interacțiune și forță;
- O2. Să diferențieze efectul static de efectul dinamic;
- O3. Să enunțe principiul fundamental al dinamicii;
- O4. Să precizeze unitatea de măsură și instrumentul de măsură al forței;
- O5. Să formuleze concluzii intuitive pe baza unor situații întâlnite în viața de zi cu zi și a unor experimente realizate;
- O6. Să rezolve în mod algoritmic exerciții și probleme simple care utilizează formula principiului fundamental al dinamicii;
- O7. Să lucreze individual/în echipă pentru îndeplinirea unor sarcini;
- O8: Să mănuiască cu atenție materialele oferite spre observare.

Obiective operaționale pentru elevii cu cerințe speciale (CES):

Obiectivele O1, O7, O8 sunt comune.

O1 . Să recunoască corpurile care interacționează în situații date;*

O2 . Să exprime prin desen interacțiunea dintre corpuri;*

O3 . Să observe deformarea corpurilor;*

O4 . Să diferențieze deformarea elastică de deformarea plastică;*

O5 . Să intuiască, dirijat de un coleg, deformarea dintre corpuri în unele situații;*

O6 . Să compare mărimea interacțiunii în unele experiențe simple;*

O7 . Să completeze câteva propoziții lacunare, ajutat de profesor;*

O8*. Să-și dirijeze efortul vizual către profesor.

Obiective afective:

O1: să accepte solicitările profesorului;

O2: să se mobilizeze în rezolvarea exercițiilor;

O3: să manifeste interes în realizarea sarcinilor propuse;

O4: să-și stimuleze dorința de autodepășire, încurajat de colegi/profesor;

O5: să se bucure de aprecierile primite.

Strategia didactică

1. Resurse procedurale

a) **Metode și procedee:** conversația, observația, explicația, dialogul dirijat, învățarea prin descoperire, activitate independentă, exercițiul, jocul didactic, învățarea pe echipe.

b) **Forme de organizare:** frontal, pe echipe, individual.

2. **Resurse materiale:** fișe cu informații, fișe de lucru, pahare plastic, elastic, resort

3. **Modalități de evaluare:** observare, oral, scris, grad de participare la lecție.

Desfășurarea lecției

Activitate profesor/ Secvențele activității	Activitate elevi	Activitate elevi cu cerințe educaționale speciale
Moment organizatoric Verificare prezență elevi și disponibilitatea pentru începerea lecției.	Elevii se pregătesc de lecție	Elevii se pregătesc de lecție
Reactualizarea cunoștințelor asimilate anterior Solicită elevilor să enunțe principiul inerției, să exprime noțiunea de inerție și de masă; să exemplifice.	Elevii răspund: - principiul inerției; - inerția proprietate fizică generală; - explică manifestarea inerției în situații întâlnite în viața de zi cu zi; - definesc masa corpurilor ca măsură a inerției și exemplifică.	Desenează manifestarea inerției într-un caz simplu indicat de profesor; Completează o fișă: unitatea de măsură a masei și instrumentul de măsură.
Captarea atenției Prezentarea unei situații reale și îndrumarea elevilor către rezolvarea sa: „În supermarket, la cumpărături, o persoană împinge repede un cărucior și îl lasă liber”.	Activitate frontală Elevii analizează situația și răspund. Îndrumați de profesor, descoperă cauza – forța de împingere și efectul – mișcarea variată a căruciorului.	Este solicitat să răspundă dacă la cumpărături a folosit un cărucior; dacă la împins mai repede (accelerat) sau mai încet (încetinit).
Anunțarea temei și a obiectivelor lecției.	Ascultă cu atenție și notează	Ascultă ce temă urmează, ce noțiuni și fenomene noi vor studia.
Dirijarea învățării	Analizează exemplele prezentate	Primește o fișă de lucru unde

Prezentarea unor exemple de interacțiune. Îndrumare prin întrebări intuitive. Solicită elevilor să clasifice deformările și să dea exemple de modificare a stării de mișcare.	Descoperă acțiunea și reacțiunea – interacțiunea. Dezbateri și aflarea soluțiilor prin conversație dirijată, deducție. Schitează răspunsul sub coordonarea profesorului: -deformare plastică și elastică; -modificarea vitezei, schimbarea direcției.	sunt reprezentate două bile în mișcare una spre cealaltă. Schitează după posibilități modul în care interacționează și cum se mișcă după ciocnire. Modelează o bucată de plastilină.
---	---	--

Activitate profesor/ Secvențele activității	Activitate elevi	Activitate elevi cu cerințe educative speciale
Se prezintă elevilor următoarea experiență: pe un pahar de plastic aflat cu gura în jos se așază pe rând, mai întâi o carte și apoi mai multe. Definește forța ca măsură a intensității interacțiunii corpurilor. Enunță principiul fundamental al dinamicii. Definește unitatea de măsură a forței și precizează instrumentul de măsură	Realizează schema cu efectele interacțiunii. Realizează experiența, observă și intuiesc că interacțiunea poate fi măsurată. Ascultă cu atenție, notează pe caiete noțiunile predate. Pe grupe, efectuează diferite măsurători cu dinamometrul. Rezolvă, folosind un algoritm de lucru, probleme simple în care aplică formula principiul fundamental al dinamicii	Compară acțiunea asupra plastilinei cu cea asupra buretelui. Realizează experiența, observă și încearcă să diferențieze cele două situații. Pe o fișă desenează cu roșu paharul supus unei solicitări mai ușoare și cu albastru celălalt caz. Efectuează măsurători cu dinamometrul în cadrul grupei. Profesorul îl urmărește și pentru a-l motiva îi oferă instrumentul său de lucru. Îl apreciază pentru modul de lucru.
Fixarea cunoștințelor Distribuie fișe de lucru Solicită elevilor folosirea algoritmului de calcul	Elevii lucrează individual și adresează întrebări profesorului pentru clarificări. Este verificată frontal soluția problemei.	Primește sarcină de lucru să deseneze un sistem <i>rachetă de tenis - minge</i> și să intuiască interacțiunea.
Asigurarea retenției și transferului Anunțarea temei pentru acasă.	Notează tema pentru acasă. Aprecieri și recomandări conform răspunsurilor date și gradului de participare la lecție.	I se solicită să observe jocul cu mingea la ora de educație fizică și să descopere corpurile care interacționează și care sunt efectele acestora. Pentru implicarea în activitate primește un desen cu un soare zâmbitor.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan; Neacșu Ion - *Prelegeri pedagogice*, Polirom, Iași, 2001
2. Crețu, E. - *Probleme de adaptare școlară*, Editura ALL EDUCAȚIONAL, București, 1999
3. Cozma, Teodor; Gherghuț, Alois - *Introducere în problematica educației integrate*, Editura Spiru Haret, Iași, 2000

Fișă de lucru

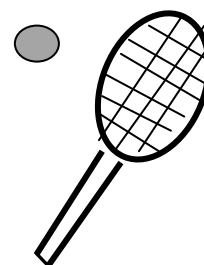
(elevi cu cerințe educaționale speciale)

1. Completați propozițiile:

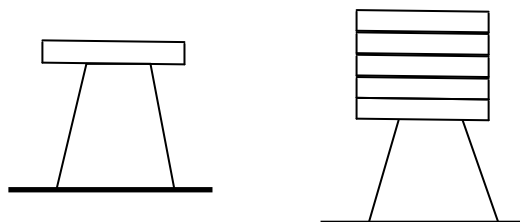
a) Unitatea de măsură a masei în S.I. este.....

b) Instrumentul de măsură a masei este.....

2. Reprezentați prin desen interacțiunea dintre rachetă și mingea de tenis.



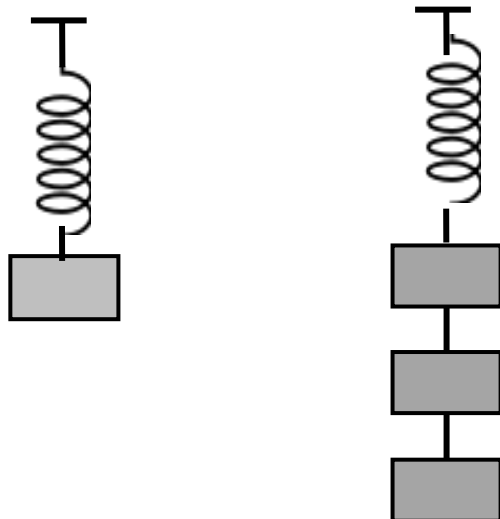
3. Desenați cu roșu paharul în cazul unei interacțiuni mai slabe și cu albastru paharul supus unei interacțiuni mai puternice.



Activitate practică - Observarea deformării elastice

(elevi cu cerințe educaționale speciale)

1. Suspențați de un resort (arc), pe rând, un manual și apoi trei manuale (aflate într-o pungă de plastic). Observați întinderea (alungirea) resortului. Desenați o stelută lângă resortul care se întinde mai puțin și două stelute lângă cel care se întinde mai mult.



ENERGIA MECANICĂ. CONSERVAREA ENERGIEI MECANICE

Prof. Elena Mihalcea
Colegiul „Alexandru cel Bun” Gura Humorului, jud. Suceava

Fișă de lucru clasa a IX -a

Energia mecanică a unuifizic este mărimea fizică.....egală cu suma dintre.....și a sistemului.

$E = \quad + \quad$

Energia mecanică este o mărime fizică de.....și se măsoară în.....ca și lucrul mecanic, care este o mărime fizică de.....

$E_c = \text{-----}$

$E_p = \text{-----}$ sau $E_p = \text{-----}$

Pentru ca energia mecanică a unui sistem să nu se schimbe, este necesar ca sistemul să fie și ca, în interiorul sistemului, să nu existe

Sistemul fizic este izolat dacă nu interacționează cu

Dacă în sistem intervin forțe exterioare, atunci energia mecanică.....conservă.

LEGEA CONSERVĂRII ENERGIEI MECANICE (LCE) :

Energia mecanică a unui sistem fizicrămâne , adică se conservă.

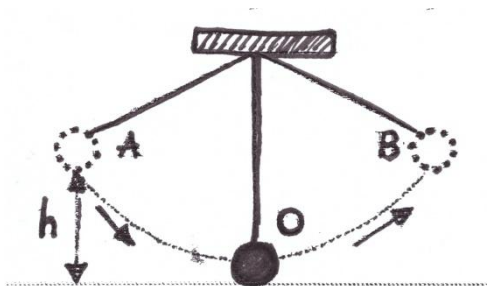
Cele două condiții necesare conservării energiei mecanice a unui sistem sunt:

1)

2)

Fișă experimentală clasa a IX-a

Considerăm mișcarea unui pendul gravitațional între două puncte A și B, sfera trecând prin poziția de echilibru (punctul O).



Completați:

Punctele A și B sunt la.....față de Pământ.

În timpul mișcării pendulului din A spre O, E_c, iar E_p

În timpul mișcării pendulului din O spre B, E_c, iar E_p

Energia potențială.....este maximă în punctele
și are valoarea 0 în punctul..... . Energia cinetică este maximă în punctul..... și are
valoarea 0 în punctele..... .

Concluzii :

În timpul mișcării pendulului gravitațional, energia potențială și energia cinetică se
..... reciproc dintr-o în alta.

Dacă frecările se neglijează, energia mecanică a sistemului rămâne, adică
..... .

MATEMATICĂ APLICATĂ PENTRU SALONUL DE COAFURĂ **-Programa cursului opțional-**

Prof. Rodica Șargu
Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia

Tipul: Opțional transdisciplinar (la nivelul ariilor curriculare: *Matematică și științe și Tehnologii*)

Clasa: a XII-a

Durata: 1 an (35 ore)

Nr. de ore pe săptămână: 1 h

Autor: prof. Șargu Rodica

Argument

Ca profesor într-un liceu cu specific tehnic, am constatat în decursul anilor că matematica este un element de lucru esențial pentru orice elev care accede la o meserie, dar și pentru mulți profesori care predau discipline de specialitate. De exemplu, în predarea unor module de specialitate în domeniul "Estetică", elevii din clasele IX-XII au nevoie de cunoștințe de algebră și geometrie studiate în ciclul gimnazial, care se reiau doar parțial în matematica predată la liceele tehnologice și evident unii întâmpină dificultăți în ceea ce privește construcția unor figuri geometrice sau calculul matematic.

Printre noțiunile elementare de care ar putea avea nevoie un angajat/angajator al unui salon de estetică se numără: elemente de calcul financiar pentru costul echipamentelor și consumabilelor, reprezentarea grafică a datelor, perimetre și suprafețe.

Din nevoia de a acorda un sprijin direct atât profesorilor care se confruntă cu asemenea dificultăți la nivelul clasei, cât și elevilor care nu au timpul/capacitatea/disponibilitatea de a recapitula singuri, am conceput o succesiune de unități de conținut din cele două discipline, menite a forma elevilor un set de competențe specifice care le vor permite să transfere noțiuni elementare de matematică în activitatea desfășurată în salonul de estetică și să armonizeze cunoștințele din cele două domenii.

Competențe generale:

- Identificarea unor elemente matematice de bază într-o situație concretă din viața reală
- Utilizarea algoritmilor și a conceptelor matematice pentru caracterizarea/rezolvarea unei situații concrete
- Folosirea creatoare a procedeelelor și metodelor de lucru proprii disciplinei
- Dezvoltarea abilității de a ordona logic căutarile în orice domeniu

Valori și atitudini:

- Formarea obișnuinței de a recurge la concepte și metode matematice în abordarea unor probleme practice
- Formarea motivației pentru studierea matematicii ca domeniu relevant pentru viața socială și profesională
- Dezvoltarea unei gândiri deschise și creative; dezvoltarea inițiativei, independenței în gândire și în acțiune pentru a avea disponibilitatea de a aborda sarcini variate

Competențe generale	Competențe specifice	Activități de învățare
Identificarea unor elemente matematice de bază într-o situație concretă din viața reală	• Recunoaște și descrie elementele unui pătrat/dreptunghi/paralelogram/cerc într-o configurație geometrică dată	- Exerciții de identificare, diferențiere, denumire a dreptunghiurilor/pătratelor/paralelogramelor/cercurilor - Exerciții de scriere și de identificare a unor elemente ale figurilor geometrice: laturi, unghiuri, diagonale, centru, axă de simetrie - Exerciții de identificare a unor proprietăți ale arcelor și coardelor; diametrul perpendicular pe coardă
Utilizarea algoritmilor și a conceptelor matematice pentru caracterizarea/rezolvarea unei situații concrete	• Aplică relațiile metrice într-un triunghi dreptunghic pentru determinarea unor elemente ale acestuia • Utilizează proprietățile calitative și metrice ale patrulaterelor în rezolvarea unor probleme • Utilizează noțiunea de paralelism pentru caracterizarea locală a unei configurații geometrice date	- Exerciții de calculare a unor lungimi de segmente utilizând teorema înălțimii, catetei sau teorema lui Pitagora - Rezolvarea de probleme utilizând proprietățile paralelogramelor particulare: dreptunghi, romb și pătrat - Rezolvarea de probleme utilizând proprietățile trapezului (isoscel, dreptunghic) - Exerciții de construcție și determinare a proprietăților liniei mijlocii într-un triunghi/trapez - Rezolvarea de probleme în care se utilizează proprietăți ale arcelor, coardelor și diametrului perpendicular pe coarda
Folosirea creatoare a procedeelelor și metodelor de lucru proprii disciplinei	• Interpretează informații deduse din reprezentări geometrice în corelație cu anumite situații practice • Concepe spații de lucru de forme diverse	- Exerciții de calculare a unor perimetre și arii ale figurilor geometrice studiate cu ajutorul formulelor - Exerciții de compartimentare a unor spații date - Exerciții de calculare a unor perimetre și arii prin mai multe metode
Dezvoltarea abilității de a ordona logic căutarile în orice domeniu	• Organizează activitatea salonului de coafură • Realizează cadrul ambiental	- Exerciții de stabilire/alocare a bugetului salonului - Exerciții de organizare tabelară a datelor matematice

Lista de conținuturi:

1. Noțiuni geometrice fundamentale (10 ore)
 - punct, dreaptă, semidreaptă, segment de dreaptă, unghi
 - triunghiuri: clasificare, proprietăți, congruență

- linii importante în triunghi: mediatoarea unui segment, bisectoarea unui unghi, înălțimea unui triunghi, mediana unui triunghi. Construcții ale acestor linii cu rigla și compasul.

- relații metrice în triunghiul dreptunghic; teorema catetei, teorema înălțimii, teorema lui Pitagora

2. Patrulatere (3 ore)

- paralelogramul, dreptunghiul, pătratul, rombul, trapezul

3. Cercul (2 ore)

- coarde, arce, unghi la centru, unghi pe cerc, unghi interior, unghi exterior
- poligoane înscrise și poligoane circumscrise
- lungimea cercului

4. Arii (5 ore)

- aria suprafețelor poligonale; aria cercului
- poligoane echivalente; împărțirea unei suprafețe poligonale în două suprafețe echivalente

5. Elemente de calcul financiar elementar (12 ore)

- calculul unui procent dintr-un număr dat
- determinarea unui număr când se cunoaște un procent din acel număr
- TVA

6. Elemente de organizare a datelor. Reprezentări grafice (3 ore)

- construcția unui tabel cantități/prețuri
- reprezentări grafice ale costurilor/profiturilor

Sugestii metodologice:

Proiectarea activității didactice va cuprinde fișe de lucru, fișe de documentare, fișe de observație, probe de evaluare și autoevaluare. Metodele de învățare recomandate sunt acelea care centrează activitatea pe elev, astfel încât acesta să fie implicat direct în procesul de învățare: observarea, descoperirea, problematizarea, dar și demonstrația, algoritmizarea, exercițiul.

Formele de activitate, metodele, materialele didactice, fișele de lucru și de documentare trebuie să se coreleze cu competențele care trebuie formate și conținuturile asociate. Locul de desfășurare pentru ultima parte a cursului poate fi laboratorul de specialitate.

Probele de evaluare pot fi orale, scrise și practice tip proiect. Instrumente de evaluare pot fi: teste scrise, fișa de evaluare a proiectului, fișa de autoevaluare.

Bibliografie:

1. Nicolescu, L.; Boskoff, V. - *Probleme practice de geometrie*, Editura Tehnică, București, 1990
2. Banea, H. - *Metodica predării matematicii*, Editura Paralela 45, Iași, 1992
3. Ministerul Educației și Cercetării - *Curriculum pentru clasa a XII/a XIII-a - a, liceu tehnologic, calificarea: Coafor stilist*, Anexa nr. 2 la OMEdC nr. 3172/30.01.2006
4. Cerchez M. - *Aplicații ale matematicii în practică*, EDP, București, 1964
5. *** - *Manuale alternative de matematică - clasele VI-VII*

PLAN REMEDIAL ÎN URMA SIMULĂRII EXAMENULUI DE BACALAUREAT

-Disciplina Matematică-

-Clasa a XII-a-

Prof. Rodica Șargu

Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia

Nr. crt.	OBIECTIVE	ACTIVITĂȚI PROPUSE	RESURSE UMANE	RESPONSABILITĂȚI	ORIZONT TEMPORAL	REZULTATE AȘTEPTATE
1.	Creșterea nivelului de înțelegere de către elevi a cerințelor subiectului de examen	-multiplicarea variantelor de examen din anii anteriori -activități de citire și exprimare a cerinței exercițiului	-profesor -elevi	Profesor: multiplicarea variantelor pe itemi/pe subiecte Elevi: citirea cu atenție a cerinței, scrierea matematică a cerinței/asocierea formulei necesare	Săptămânal, în perioada 15 martie-1 iunie -mai 2016-simulare la nivelul clasei/școlii	-30% creștere a numărului de elevi care rezolvă cerințele sub. I -20% creștere a numărului de elevi care rezolvă cerințele sub. II 1b), c), III 1b)
2.	Motivarea elevilor pentru pregătirea examenului	-diferențierea subiectelor pe nivele de dificultate și formarea unor grupuri de lucru de nivel omogen	Profesor, elevi	-profesor: selectează cerințe tip examen cu nivel redus/ridicat de dificultate și grupează elevii în funcție de abilitățile de lucru	-mai 2016-simulare la nivelul clasei/școlii	-40% dintre elevii care au rezolvat greșit/incomplet cerințele I-2, 3, 4, II-2b) și III-2b) își ameliorează punctajul la acești itemi
3.	Responsabilizarea părinților pentru monitorizarea implicării elevilor în pregătirea examenului	-participarea prof. de matematică la ședințele cu părinții claselor terminale	Profesor, diriginți	-profesor: participă la ședințe și comunică individual părinților scurte aprecieri privind activitatea elevilor la oră -diriginte: informează prof. asupra datei ședinței	-lunar	-80% dintre elevii obțin notă de promovare la simularea din luna mai
4.	Creșterea procentului de elevi care abordează cerințele subiectului II-1c, 2c, III-2b,c	-discutarea în fiecare oră, timp de 10 minute, a unei probleme de acest tip, prezentând pașii de rezolvare și baremul asociat fiecărei etape	-profesor -elevi	-profesor: selectează exercițiul și baremul de corectare -elevii: aplică succesiv pașii de rezolvare	-mai 2016-simulare la nivelul clasei/școlii	-40% dintre elevii care au rezolvat greșit cerințele II-2c), 1c) și III-2a), b), c) își ameliorează punctajul la acești itemi
5.	Structurarea/sistemizarea noțiunilor studiate pe tipuri de itemi	-pregătire suplimentară cu elevii claselor a XII-a în perioada 15 mai-15 iunie	-profesor -elevi	-profesor: selectează exerciții tip examen și le analizează cu elevii -elevii: recapitulează materia și solicită lămuriri suplimentare acolo unde este cazul	Săptămânal, în perioada 15 mai-15 iunie	-50% dintre elevii participă la orele de pregătire suplimentară

ACIZII NUCLEICI – FUNCȚIA HETEROCATALITICĂ

-Test de evaluare parțială pe nivele de dificultate-

Prof. Andreea Maria Bozsitz

Liceul Teoretic „Ioan Jebelean” Sânnicolau-Mare, jud. Timiș

Punctaj:

Data:

Nume:

Clasa:

Nivelul R: 4 puncte

1. Enumerați caracteristicile codului genetic. (1 punct)
2. Enumerați codonii care semnifică "început de sinteză-START". (0,5 puncte)
3. Definiți următorii termeni: introni, exoni, ARN mesager precursor, ARN mesager matur. (1 punct)
4. Descrieți etapa de elongare (alungire) a translației precizând enzimele implicate, sensul de citire a codonilor din ARN mesager și câteva caracteristici. (1,5 puncte)

Nivelul M: 3 puncte

1. Comparați transcripția și translația, precizând două asemănări și două deosebiri. (2 puncte)
2. Comparați etapa de terminare a transcripției cu etapa de terminare a translației, precizând o asemănare și o deosebire. (1 punct)

Nivelul P: 2 puncte

1. Se dă următoarea succesiune de codoni. Stabiliți anticodonii de pe bucla ARN t ce transportă aminoacizii codificați de codoni. (1 punct)

CODONI

ANTICODONI

UGU

CAG

CAA

AGA

UUC

GUU

AAA

UCA

CCC

AUG

2. Elaborați un minieseu intitulat „Codul genetic”. În acest scop enumerați 6 noțiuni specifice temei date și construiți cu ajutorul acestora un text coerent format din maxim trei-patru fraze, utilizând corect noțiunile, în corelație și respectând limbajul științific adecvat. (1 punct)

Notă: Se acordă 1 punct din oficiu.

STIMULAREA COMPORTAMENTULUI CREATIV LA ELEVI

Profesor Mirela Antoche

Școala Gimnazială „Grigore Antipa” Botoșani

Este frecvent vehiculată ideea că actul creației este un fapt ocazional pe care îl manifestă un număr restrâns de artiști și inventatori geniali în marile momente de inspirație. În fapt, noi toți suntem creativi zilnic. Ori de câte ori o problemă este rezolvată într-o manieră inedită, descoperim o nouă utilitate a unui obiect banal sau ne lăsăm purtați ideativ într-o lume nemaiîntâlnită este implicată într-un anumit grad creativitatea.

Metoda brainstorming este frecvent invocată, considerându-se că are posibilități reale de a fi translate din sfera creativității exprese în procesul didactic. Nu este practic o metodă didactică, ci o metodă de stimulare a creativității ce se poate insinua în discuții, dezbateri și – în general – atunci când se urmărește formarea la elevi a unor calități imaginative, creative și chiar trăsături de personalitate (spontaneitate, toleranță).

Metoda asaltului de idei [brain (creier) + storm (furtună, asalt)] are drept caracteristică separarea procesului de producere a ideilor de procesul de valorizare a acestora (care are loc ulterior). De aici și supranumirea acestei metode ca metoda evaluării amânate sau filosofia marelui DA, întrucât, pe moment, este reținută orice idee, se acceptă totul, nu se respinge nimic.

Metoda se bazează pe un resort psihic elementar: mecanismul deblocării capacității creative prin abrogare – pentru moment – a examinării imediate, obiective, raționale a ideilor emise. Într-un fel, are loc o slobozire a imaginației, prin anularea cenzurii intelective.

În general, o ședință de brainstorming se începe prin enunțarea unei probleme după care, în mod spontan, se emit soluții, fără preocuparea validității acestora. Scopul central îl reprezintă enunțarea a cât mai multe puncte de vedere, căci nu calitatea contează, ci cantitatea. De aceea se admit și ideile așa-zis bizare, nonstandard. Nimeni nu are însă voie să critice, să contrazică, să ironizeze, să amendeze ideile colegilor.

Cadrul didactic care inițiază un „moment” didactic de tip brainstorming trebuie să probeze suficient tact pedagogic, să propună spre rezolvare probleme care prezintă un interes real. Evaluarea propriu-zisă a soluțiilor preconizate se realizează după un anumit timp, prin compararea și selectarea ideilor valabile sau prin combinarea acestora în complexe explicative sau operaționale pentru problema propusă.

În continuare voi prezenta două teme de biologie de la clasa a VI-a unde am folosit brainstorming-ul: “Păsări răpitoare” și “Mamifere acvatice”. Problemele propuse spre rezolvare iau în considerare particularitățile de vârstă ale elevilor, fără a neglija aspectele specifice colectivului clasei respective.

Problemele propuse de cadrul didactic și soluțiile emise de elevi au fost următoarele:

TEMA: Păsări răpitoare

1. Ce criteriu de clasificare recomandați pentru următoarele păsări răpitoare: uliul, bufnița, șoimul, cucuveaua, acvila de câmp, vulturul pleșuv?

Modul de hrănire	Modalitatea de comunicare (limbaj - cântec)	Mărimea, greutatea sau culoarea
Mediul de viață	Viteza de zbor, forța	Penajul
Zboară la înălțimi mari sau mici	Modul de vânătoare	Sunt active ziua sau noaptea

2. De ce pipota păsărilor răpitoare este mai puțin dezvoltată?

Au dinți	Mănâncă carne care este digerată mai ușor	Au nevoie de spațiu mai mare pentru mușchi
Nu mănâncă grăunțe	Pentru a reduce greutatea corpului	Pentru a fi mai grațioși în timpul zborului
Deoarece păsările vâdate de ele au deja pipota mai mare	Pentru a le permite să mănânce mai mult	

3. Argumentați de ce bufnița are un penaj moale și înfioat față de penajul porumbelului?

Pentru camuflaj	Astfel s-a născut	Are nevoie să-și mențină temperatura constantă în timpul nopților rece
Pentru că este o pasăre de noapte	Pentru protecție în cazul eventualelor traumatisme din timpul zborului	Pentru a-și speria adversarul
Pentru un mai bun confort		

4. Explicați proverbul „Dacă îpuști un vultur vei avea asupra ta un roi de lăcuste!”

Acest proverb spune că lăcustele pot semnifica păcatele, iar vulturul este pe cale de dispariție și trebuie să-l protejăm!	Lăcustele sunt de partea vulturului	Așa este firea naturii
Lăcustele sunt atrase de mirosul cadavrului	Se vor răzbuna mai mulți pe tine, dacă omori un vultur	Lăcustele respectă proverbul „Prietenul la nevoie se cunoaște!”

TEMA: Mamifere acvatice

1. Argumentați de ce foca se deplasează mai ușor în apă decât pe uscat?

Are forma corpului hidrodinamică	Blana este unsuroasă	Ea este mai ușoară în apă și se deplasează mai facil cu ajutorul membrilor înotătoare
Obosește prea repede	Atrage masculii mai mult în apă decât pe uscat	În apă pierde din grăsime
Datorită grăsimii plutește mai ușor	Pentru că nu are picioare, dar are coadă	Dacă nu se udă, se usucă
În apă nu este nevoie să meargă, știe să înoate	Se duce după hrană în apă	

2. De ce balena, care este un mamifer, seamănă foarte bine cu un pește?

Este adaptată la mediul acvatic	Are corp hidrodinamic	Are nevoie de umezeală
Se hrănește mai bine în mediul acvatic	Așa a vrut Dumnezeu	Peștele îi este strănepot
Pentru că iubește apa	Are familia în apă	Pentru că idolatrizează peștele
Este sora geamănă a peștelui	Și-a făcut operație estetică	

3. Argumentați de ce balenele pot atinge dimensiuni foarte mari?

Este sora elefantului	Mănâncă foarte mult	Înghite multă apă
L-a rugat pe Dumnezeu să o facă mai mare pentru a-și înfrunta dușmanii	Vrea să fie stăpâna oceanului Râde mult și râsul îngrașă	Nu ține regim

4. Demonstrați că balena este un mamifer și nu un pește.

Are respirația pulmonară	Are glandele mamare foarte bine dezvoltate	Fecundația este internă
Naște pui vii	Nu are solzi	Este uriașă față de pești
Nu are mucus	Femela își supraveghează puii până la o anumită vârstă	Femela nu depune icre

Soluțiile emise de elevi la problemele propuse au demonstrat nu numai un viu interes din partea lor pentru astfel de metode didactice, ci și o bogată imaginație, dând dovadă de o intensă creativitate în găsirea și a unor soluții nonstandard. Această resursă a elevilor ar putea constitui oricând un nou punct de plecare în activitatea cadrului didactic, în accentuarea tendinței formativ-educative a metodologiei didactice și în cultivarea metodelor de autoinstrucție și autoeducație.

Ceea ce rămâne drept caracteristică esențială este faptul că brainstormingul le oferă elevilor oportunitatea de a se exprima liber, fără inhibiții sau ezitări și devine eficient ca tehnică de exersare a capacităților imaginativ-creative.

Bibliografie:

1. Cucoș, Constantin - *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ediția a III-a Polirom, Iași, 2009
2. Băban, Adriana - *Consiliere educațională – ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj Napoca, 2001

NOȚIUNEA DE MULȚIME -Studiu de specialitate-

*Prof. Antonela Vâlcea
Liceul Tehnologic Independența, jud. Constanța*



Noțiunea de mulțime este primară; ea precede noțiunea de număr. Folosirea noțiunii de corespondență biunivocă a două mulțimi pentru a desprinde noțiunea de număr natural, folosirea reuniunii a două mulțimi disjuncte pentru a defini adunarea numerelor naturale nu înseamnă „modernizare”. De când lumea, oamenii au învățat să numere pe degete – deci au folosit corespondența biunivocă; totdeauna, adunarea s-a făcut „punând la un loc” nucile din două coșulețe – deci prin reuniunea a două mulțimi. Problema nu este a folosi aceste noțiuni – fără ele nu se poate începe matematica – ci dacă trebuie să le denumim sau nu. Să continuăm să spunem grămadă de unități sau să spunem mulțime? Singura mică dificultate stă în faptul că în vorbirea curentă folosim cuvântul „o mulțime de oameni” în accepția mulți (nu erau numai 2-3), pe când în matematică o mulțime poate avea și 2-3 elemente sau unul singur sau nici unul. Dar aceasta nu este o dificultate care să constituie o piedică de netrecut.

Trebuie să avem în vedere cele două direcții fundamentale:

- spre intuiție (matematica imediat aplicată);
- spre un nivel mai ridicat de abstracție (matematica modernă).

Rămâne un fapt câștigat pe linia modernizării că trebuie să acordăm elementelor de teoria mulțimilor un loc preponderent, în învățământ, să facem din ea un fir conducător, o canava a diverselor probleme.

Pe linie ascendentă, trebuie urmărite două idei principale:

1. Să se facă distincție între proprietăți ale unui element și ale unei mulțimi. În primul rând această distincție trebuie pusă în lumină în legătură cu numerele. Studiem, în legătură cu numerele, în primul rând proprietăți să zicem individuale, cum ar fi:
 - a) Numărul 197 este prim
 - b) Care este numărul care înmulțit cu 7 ne dă 56? Când un număr este divizibil cu 3? Etc.Au fost neglijate până acum proprietățile mulțimilor de numere cum ar fi:
 - a) Mulțimea numerelor raționale este densă
 - b) În mulțimea numerelor întregi se pot face primele 3 operații
 - c) Mulțimea numerelor întregi poate fi împărțită în clase de resturi față de un modul dat

Această distincție este utilă nu numai pentru stricta cultură matematică, ci și pentru cultura generală, pentru modul de gândire pe care-l formează.

2. Să se pună în lumină legătura unor noțiuni din teoria mulțimilor cu probleme de logică, cum ar fi:
 - a) Ce înseamnă o propoziție universal afirmativă
 - b) Cum se neagă o astfel de propoziție
 - c) Echivalența între propoziția reciprocă și cea contrară

d) Care este interpretarea intuitivă a propoziției ”afirmația reciprocă nu este valabilă” etc.

Exemplu: propoziția ”dacă a este o rădăcină întreagă a unei ecuații cu coeficienți întregi, atunci a divide termenul liber”, poate fi mai bine înțeleasă dacă se scoate în evidență că este vorba de o propoziție universal afirmativă: ”mulțimea rădăcinilor întregi este inclusă în mulțimea divizorilor termenului liber”, ceea ce conduce și la interpretările: dacă a nu este divizor al termenului liber, sigur nu este rădăcină; dacă a este divizor al termenului liber nu înseamnă sigur că este rădăcină” - interpretări care ajută înțelegerea teoremei în chestiune, dar constituie totodată utile exerciții logice.

Bibliografie:

Rusu, Eugen - *Matematica în liceu- probleme de metodică*, EDP, București, 1970

UTILIZAREA METODELOR INTERACTIVE ÎN LECȚIA DE RECAPITULARE LA DISCIPLINA BIOLOGIE

Prof. Camelia Nicoleta Baic
Colegiul Tehnic „Unirea” Ștei, jud. Bihor

Lecția de recapitulare și sistematizare - are ca obiective consolidarea, aprofundarea cunoștințelor și completarea unor lacune. Aceasta se realizează prin recapitulare, redimensionarea conținuturilor în jurul unor idei cu valoare cognitivă maximă.

Structura acestui tip de lecție poate fi: precizarea conținutului, obiectivelor și a unui plan de recapitulare, recapitularea conținutului pe baza planului stabilit (se urmărește clarificarea și eliminarea confuziilor, stabilirea conexiunilor, diversificarea perspectivelor de abordare a conținutului, realizarea schemelor sau sintezelor prin care se relaționează elementele de conținut), realizarea de către elevi a unor lucrări pe baza cunoștințelor recapitulate, aprecierea activității elevilor, precizarea și explicarea temei.

Metodele pe care le-am folosit la acest tip de lecție evidențiază activitățile de gândire implicate în rezolvarea unei sarcini de învățare, încurajează elevii să-și exprime liber opiniile, să găsească soluții interesante la problemele date colaborând între ei.

În lecția de recapitulare și sistematizare pentru capitolul „Funcții de nutriție” am aplicat metoda cubului, metoda jocului didactic, turul galeriei.

Obiectivele propuse pentru această lecție sunt:

- sistematizarea și consolidarea noțiunilor referitoare la funcțiile de nutriție la plante și animale;
- dezvoltarea spiritului de observație;
- dezvoltarea inițiativei, a unei gândiri deschise, creative și a disponibilității de a aborda sarcini variate;

-dezvoltarea simțului estetic și critic.

Demersul didactic:

Resurse procedurale: - conversația euristică

- observația
- modelarea
- jocul didactic
- metoda cubului
- turul galeriei

Resurse materiale: - un cub din carton având fețele colorate diferit

- fișe de lucru
- coli colorate format A3
- carioci

Forma de organizare: frontal și pe grupe

Tipul lecției: recapitulare și sistematizare.

Desfășurarea lecției

Momentul organizatoric constă în verificarea prezenței elevilor la oră și pregătirea materialului didactic necesar desfășurării lecției.

Captarea și menținerea atenției: se distribuie elevilor prima fișă de lucru, se solicită citirea cu atenție a cerințelor din fișă și rezolvarea acestora (*joc didactic*)

Fișa de lucru

Completați rebusul răspunzând corect la întrebări

1.						<i>N</i>					
2.						<i>U</i>					
3.						<i>T</i>					
4.						<i>R</i>					
5.						<i>I</i>					
6.						<i>T</i>					
7.						<i>I</i>					
8.						<i>E</i>					

1. Tipul de nutriție la plante .
2. Funcție prin care sunt transportate substanțele nutritive și gazele respiratorii în corpul organismelor.
3. Funcția prin care se elimină substanțele din corpul organismelor.
4. Poate fi aerobă și anaerobă.
5. Procesul de prelucrare a hranei până când substanțele nutritive sunt aduse la cea mai simplă formă.
6. Cum se mai numește respirația anaerobă?
7. Eliminarea apei din corpul plantei sub formă de picături.
8. Tipul de nutriție al ciupercilor.

Obținerea performanței prin repetare teoretică:

Se prezintă elevilor un cub din carton având fețele colorate diferit și inscripționate cu următoarele verbe active:

- Fața 1: Albastru - verbul *descrie*
- Fața 2: Roșu - verbul *compară*
- Fața 3: Verde - verbul *asociază*
- Fața 4: Negru - verbul *analizează*
- Fața 5: Roz - verbul *aplică*
- Fața 6: Portocaliu - verbul *argumentează*

Am împărțit elevii în 6 grupe eterogene, nu neapărat egale numeric. Fiecare grupă primește o coală A3 colorată în nuanțele precizate mai sus.

Echipele aleg un lider de grup care va arunca zarul pentru a vedea fața pe care este scris verbul definitoriu pentru acea grupă (descrie, compară, asociază, analizează, aplică și argumentează).

Am anunțat tema de discutat și timpul de lucru alocat (30 minute). Am anunțat obiectivele lecției de recapitulare și am împărțit fișele cu sarcinile de lucru în grup. Timp de 25-30 de minute elevii lucrează în echipă la sarcina de lucru primită. Am supravegheat activitatea elevilor și am dat indicații acolo unde a fost nevoie.

Fișele corespunzătoare fiecărui verb activ sunt următoarele:

DESCRIE	COMPARĂ
definiți termenul de „nutriție” enumeră sistemele prin care se realizează „Funcția de nutriție” și tipurile de nutriție din lumea vie	funcțiile de nutriție la plante cu cele de la animale precizând asemănările și deosebirile dintre ele
ASOCIAZĂ	ANALIZEAZĂ
-tipurile de organisme existente în funcție de tipul de nutriție -identifică pentru fiecare organ sistemul de organe din care face parte	- corelația dintre structura și funcția unui organ (unitatea structură - funcție)
APLICĂ	ARGUMENTEAZĂ
-calculează volumul sanguin, cunoscând procentul și masa corpului; - măsoară C.P.T. identificând volumele pulmonare	-care este interrelația dintre cele patru funcții: digestie – respirație – circulație – excreție.

Materialele realizate, posterele, vor fi expuse în clasă în 6 locuri vizibile. Elevii din fiecare grup își vor prezenta mai întâi sarcina de lucru și modul de realizare a ei, apoi, la semnalul dat de

profesor, vor trece, pe rând pe la fiecare poster al colegilor de la altă grupă și vor acorda acestora o notă.

Evaluarea performanței. După ce fiecare grup a vizitat „galeria” și a notat corespunzător producțiile colegilor, se vor discuta notele primite și obiectivitatea acestora, se vor face aprecieri și se vor corecta eventualele erori. (*Metoda Turul Galeriei*)

Se realizează și un moment de reflecție asupra metodelor noi folosite și asupra modului de implicare a fiecărui elev în echipa sa.

Bibliografie:

Costică Naela - *Metodica predării biologiei*, Editura Graphys, Iași, 2008

EXAMEN FIZICĂ

Prof. Laurențiu-Lucian Ilie
Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia

Piesă de teatru într-un act
Locul desfășurării acțiunii: Universitatea Copenhaga, anul 1908
Personaje:
- Șeful comisiei de examinare: prof. Henning
- Membrii comisiei: prof. Thorsten, prof. Klemens, prof. Malthe, prof. Steffen
- Student

Scena I

Aula mare din clădirea principală a universității

Prof. Henning: Domnule student, să presupunem că universitatea noastră vă dăruiește un barometru. Puteți afla înălțimea clădirii în care ne aflăm cu ajutorul acestuia?

Student: Bineînțeles, domnule profesor. Urc sus pe clădire, leg barometrul cu o sfoară și îl cobor până când atinge pavajul. Apoi măsoar lungimea sforii care, adunată cu lungimea barometrului, dă exact înălțimea clădirii.

Comentarii autor:

1. Studentul a fost eliminat din examen pe motivul că sfidează comisia. Ulterior, acesta a depus o contestație. În urma dezbaterilor i s-a aprobat cererea de reexaminare, considerându-se că o problemă poate avea mai multe rezolvări.
2. Soluția este corectă, dar nu se specifică în enunț că studentul are acces pe acoperiș și nici că are la îndemână un instrument de măsurare a lungimii.

Scena II

Aula mare din clădirea principală a universității

Prof. Thorsten: Domnule student, puteți să ne oferiți și o altă soluție pentru problema propusă?

Student: Pot să vă ofer următoarea rezolvare: las să cadă barometrul de pe clădire și cu ajutorul unui cronometru măsoar timpul până când acesta se sparge de pavaj. Astfel pot determina înălțimea.

Comentarii autor:

1. Într-adevăr din ecuațiile cinematicii liniare deplasarea pe verticală este dată de relația:
 $d = \frac{1}{2} g t^2$. Cunoscând timpul măsurat și valoarea accelerației gravitaționale $g = 9,8 \text{ m/s}^2$ se determină imediat 'd', adică înălțimea clădirii.
2. Barometrul distrus va trebui plătit de tatăl studentului, universitatea nu specifică că oferă un cronometru, rămâne în continuare problema nespecificată a accesului pe clădire.

Prof. Klemens: Totuși, nu suntem mulțumiți de răspuns. Mai există și o altă posibilitate?

Student: Dacă mă gândesc acum, da. Pot pune barometrul în poziție verticală, într-o zi însorită, pe acoperiș, măsoar umbra lăsată pe clădire și la sol și, cunoscând lungimea barometrului, totul se reduce la o problemă de asemănare.

Comentarii autor:

1. Conform teoremei asemănării, rezolvarea este viabilă. Înălțimea clădirii se obține prin înmulțirea lungimii barometrului cu lungimea umbrei la sol, iar produsul se împarte la lungimea umbrei pe clădire.
2. Dacă nu este zi însorită? Este necesar instrument de măsură pentru lungimi și acces pe clădire.

Prof. Malthe: Așteptăm în continuare o altă rezolvare.

Student: De pe acoperiș cu barometrul legat cu o sfoară, îi pot imprima o mișcare oscilatorie asemănătoare cu cea a unui pendul. Perioada oscilației este dependentă de lungimea sforii, de masa barometrului și de impulsul aplicat inițial. În revers, pot calcula înălțimea măsurând mărimea unei perioade.

Comentarii autor: 1. Corect. În continuare sunt însă necesare instrumente de măsurat timpul, a lungimii și acces pe clădire.

Prof. Steffen: Soluțiile pe care ni le-ai prezentat până acum nu ne-au edificat asupra cunoștințelor dumneavoastră de fizică.

Student: Rezolvarea pe care presupun că o așteptați de la mine este măsurarea presiunii atmosferice la nivelul solului și, de asemenea, pe acoperiș. Având aceste două elemente, bineînțeles că se poate afla înălțimea.

Comentarii autor:

1. Studentul are din nou dreptate. Presiunea atmosferică se măsoară cu barometrul și este condiționată de greutatea masei de aer de deasupra. Urcarea sau coborârea barometrului se transpune într-o scădere sau o creștere a presiunii măsurate.
2. Profesorii sunt, în sfârșit, satisfăcuți deoarece era singura rezolvare trecută în barem.

Student: Ultima soluție pe care am prezentat-o mi se pare deosebit de banală și chiar plictisitoare, de aceea, dacă îmi permiteți, vă voi propune încă una. Merg la administratorul clădirii cu care, de altfel, sunt prieten și îi spun: "Domnule administrator, să presupunem că vă dăruiesc acest frumos barometru, dacă îmi puteți spune care este înălțimea exactă a clădirii pe care o gestionați cu atât de multă conștiinciozitate." Mă voi lovi de un refuz ferm în privința primirii barometrului, deoarece îi este inutil și voi obține cel mai precis răspuns la întrebarea pusă de dumneavoastră.

Comentarii autor:

1. Această rezolvare nu necesită acces pe clădire, nu este necesar nici un aparat de măsură, nici măcar barometrul care, deși a fost promis de două ori, a rămas permanent în custodia universității.
2. Studentul a existat, s-a numit Niels Bohr și a fost singurul laureat Nobel al Universității din Copenhaga.
3. Atât personajele, cât și numele lor sunt fictive, cu excepția renumitului fizician Niels Bohr și al autorului acestui articol.

ACIZI ȘI BAZE

-Proiect didactic-

Prof. Iuliana Cozma
Școala Gimnazială Nr. 3 Mangalia

Disciplina: **Chimie**

Clasa: **a VIII-a**

Titlul lecției: **Concurs: „Răspunzi și câștigi” - întrebări referitoare la acizi și baze**

Tipul lecției: **Verificarea cunoștințelor**

Unitatea de învățare: **Acizi și baze**

Competențe generale:

1. Explicarea unor fenomene, procese, procedee întâlnite în viața de zi cu zi.
2. Investigarea comportării unor substanțe sau sisteme chimice.
3. Rezolvarea de probleme în scopul stabilirii unor corelații relevante, demonstrând raționamente deductive și inductive.
4. Comunicarea înțelegerii conceptelor în rezolvarea de probleme, în formularea explicațiilor, în conducerea investigațiilor și în raportarea rezultatelor.
5. Evaluarea consecințelor proceselor și acțiunii produselor chimice asupra propriei persoane și asupra mediului.

Competențe specifice:

1. Deducerea unor utilizări ale substanțelor chimice pe baza proprietăților fizico-chimice.
2. Formularea de concluzii și de generalizări pentru punerea în evidență a proprietăților fizice și chimice ale substanțelor compuse.
3. Comunicarea sub formă scrisă/orală a rezultatelor unui demers de investigare folosind terminologia științifică;
4. Prezentarea rezultatelor unui demers de investigare folosind terminologia științifică;
5. Aprecierea avantajelor și a dezavantajelor utilizării unor substanțe chimice;
6. Aplicarea regulilor/legilor în scopul rezolvării de probleme;

Obiective operaționale:

Elevii vor fi capabili:

1. Să propună variante corecte pentru subiectele abordate;
2. Să argumenteze răspunsurile propuse;
3. Să aplice principiul intuiției în soluționarea situațiilor de problemă;

4. Să colaboreze eficient în cadrul echipei;
5. Să manifeste o atitudine tolerantă față de echipa adversă, pentru asigurarea unei concurențe sănătoase.

Metode didactice: conversația euristică, modelarea, algoritimizarea, problematizarea, rezolvarea de exerciții și probleme.

Material didactic: videoproiector, ecran, calculator, fișe de lucru.

Desfășurarea lecției

I. Momentul organizatoric: (1 min.)

Verificarea ținutei, notarea absențelor, pregătirea elevilor pentru începerea orei.

II. Verificarea temei pentru acasă: (10 min.)

III. Captarea atenției: (4 min.)

IV. Scrierea titlului pe tablă și anunțarea obiectivelor lecției: (1 min.)

V. Reactualizarea cunoștințelor: (10 min.)

Profesorul adresează elevilor întrebări referitoare la acizi și baze. Elevii răspund la întrebări.

VI. Obținerea performanței: (20 min.)

Profesorul solicită elevilor să răspundă la întrebări, îi împarte în două echipe, îi ajută cu informații suplimentare (dacă este cazul), corectează și atrage atenția asupra corectitudinii sau incorectitudinii observațiilor. Elevii scriu pe tablă răspunsurile.

VII. Evaluarea rezultatelor: (3 min.)

Se realizează prin observarea sistematică a elevilor pe parcursul orei. Se vor nota cât mai mulți elevi.

VIII. Tema pentru acasă: (1 min.)

Întrebări – ACIZI

- | | |
|---|---|
| 1. Acidul azotic, HNO_3 , este numit în mod popular: | b) sulfați; |
| a) apă tare; | c) sulfuri. |
| b) spirt de sare; | 5. Prin sinteza din elemente se obține: |
| c) sângele industriei. | a) HCl și H_2SO_4 ; |
| 2. În sucul gastric se găsește: | b) HBr și H_2SO_4 ; |
| a) acid sulfuric; | c) HCl și HBr . |
| b) acid clorhidric; | 6. La 25°C H_3PO_4 este: |
| c) acid carbonic. | a) gazos; |
| 3. Bateriile auto folosesc drept electrolit: | b) solid; |
| a) acid sulfuric; | c) lichid. |
| b) acid azotic; | 7. Minereul de fier, folosit la obținerea H_2SO_4 este: |
| c) sodă caustică. | a) pirita; |
| 4. Sărurile acidului sulfhidric se numesc: | b) limonit; |
| a) sulfiți; | c) magnetit. |
| | 8. Reacționează cu Cu : |
| | a) HNO_3 la încălzire; |

- b) HCl;
c) H_2SO_4 diluat.
9. Gazul eliberat la reacția Cu cu H_2SO_4 concentrat la cald este:
a) SO_2 ;
b) H_2 ;
c) nu se eliberează produși gazoși.
10. În mediu acid se înroșesc următorii indicatori:
a) turnesol;
b) turnesol și fenolftaleină;
c) metilorange și fenolftaleină.
11. La prepararea soluțiilor de H_2SO_4 :
a) se va turna întâi acid, apoi apă;
b) se toarnă apă, apoi acid;
c) se toarnă apa, apoi se prelinge acid.
12. Pentru recunoașterea HCl se folosește:
a) NaOH;
b) BaCl_2 ;
c) AgNO_3 .
13. Din următoarele reacții chimice nu este reacție de neutralizare:
a) $\text{NaOH} + \text{HCl} = \text{NaCl} + \text{H}_2\text{O}$;
b) $\text{Na}_2\text{CO}_3 + 2\text{HCl} = 2\text{NaCl} + \text{H}_2\text{CO}_3$;
c) $\text{NaOH} + \text{H}_2\text{SO}_4 = \text{Na}_2\text{SO}_4 + \text{H}_2\text{O}$.

14. Alege șirul care conține doar utilizările acizilor:

- a) gravarea metalelor, catalizatori, băuturi carbogazoase, hârtie;
b) sticlă, mase plastice, coloranți, medicamente;
c) medicamente, hârtie, baterii, mase plastice.

15. Raportul de masă al elementelor în H_2SO_4 este:

- a) 4:64:128;
b) 2:32:64;
c) 2:32:32.

16. Procentul de hidrogen din H_2CO_3 este:

- a) 3,22%;
b) 6,44%;
c) 9,22%.

17. Se tratează 11,7 g clorură de sodiu cu acid sulfuric. Acidul clorhidric rezultat atacă zincul. Care este masa clorurii de zinc rezultate la sfârșitul acestui șir de reacții?

- a) 6,2 g;
b) 27,2 g;
c) 13,6 g.

Răspunsuri: 1 – a; 2 – b; 3 – a; 4 – c; 5 – c; 6 – b; 7 – a; 8 – a; 9 – a; 10 – a; 11 – c; 12 – c; 13 – b; 14 – b; 15 – b; 16 – a; 17 – c.

Întrebări - BAZE

1. Formula generală a bazelor este:
a) $\text{M}(\text{OH})_n$;
b) $\text{M}_2(\text{OH})$;
c) MOH_2 .
2. Sarea rezultată din reacția hidroxidului de sodiu cu acid sulfuric este:
a) sulfit de sodiu;
b) sulfat de sodiu;
c) reacția nu are loc.
3. Masa moleculară a $\text{Ca}(\text{OH})_2$ este:
a) 57;
b) 171;
c) 74.
4. Hidroxizii:
a) înroșesc turnesolul și îngălbenesc metiloranj-ul;
b) îngălbenesc metiloranj-ul și lasă incoloră fenolftaleina;
c) înroșesc fenolftaleina și îngălbenesc metiloranj-ul.

5. La reacția Ca(OH)_2 cu CuSO_4 precipitatul rezultat este

- a) alb;
- b) albastru;
- c) negru.

6. Este folosită pentru fabricarea mortarului:

- a) NaOH ;
- b) NH_4OH ;
- c) Ca(OH)_2 .

7. Cantitatea de NaOH care neutralizează 1 mol HCl este:

- a) 1 mol;
- b) reacția nu are loc;
- c) 2 moli.

8. Denumirea populară a NaOH este:

- a) vitriol;
- b) sodă de rufe;
- c) sodă caustică.

9. Nu este reacție de neutralizare:

- a) $\text{NaOH} + \text{HCl} = \text{NaCl} + \text{H}_2\text{O}$;
- b) $\text{CO}_2 + \text{NaOH} = \text{Na}_2\text{CO}_3 + \text{H}_2\text{O}$;
- c) $\text{NaOH} + \text{HNO}_3 = \text{NaNO}_3 + \text{H}_2\text{O}$.

10. Soluția de hidroxid de calciu se mai numește :

- a) apă de var;
- b) apă regală;
- c) apă tare.

11. Fenolftaleina are în mediu bazic culoarea:

- a) albastră;
- b) roșu;
- c) incolor.

12. Bazele sunt compuși chimici ce conțin:

- a) radicali acid;
- b) radical amoniu;
- c) grupări hidroxil.

13. Indicatorul care în mediu alcalin devine albastru este:

- a) metiloranj;
- b) fenolftaleina;
- c) turnesol.

14. NaOH se folosește pentru fabricare de:

- a) baterii;
- b) săpun;
- c) diluanți.

15. Raportul atomic al elementelor din KOH este:

- a) 1:3:2;
- b) 1:1:1;
- c) 2:1:1.

16. Procentul de Na din NaOH este:

- a) 57,5%;
- b) 50%;
- c) 62%.

17. Din reacția a 80 grame CuSO_4 cu Ca(OH)_2 rezultă:

- a) 98 grame Cu(OH)_2 ;
- b) 160 grame Cu(OH)_2 ;
- c) 49 grame Cu(OH)_2 .

18. Bazele sunt substanțe care:

- a) acceptă protoni;
- b) cedează protoni;
- c) acceptă electroni.

Răspunsuri : 1 – a; 2 – b; 3 – c; 4 – c; 5 – b; 6 – c; 7 – a; 8 – c; 9 – b; 10 – a; 11 – b; 12 – c; 13 – c; 14 – b; 15 – b; 16 – a; 17 – c; 18 – a.

MODELE MATEMATICE ÎN DREPTUL INTERNAȚIONAL PUBLIC

*Prof. preuniv. dr. Cerasela Liliana Cozoș
Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia*

O ramură a dreptului care reglementează raporturile din cadrul societății internaționale este dreptul internațional public. Acesta are un rol important în prevenirea și soluționarea aspectelor conflictuale care continuă să afecteze societatea internațională.

În prezentul articol pornim de la premisa că ansamblu de principii și norme juridice, scrise sau nescrise, create de către state sunt axiome matematice. Cu ajutorul teoriei jocurilor se poate construi un model de analiză matematică a situațiilor de conflict și de luarea deciziilor în ipoteza în care există cel puțin două interese ale unor părți care urmăresc scopuri opuse.

Teoria jocurilor a apărut odată cu publicarea lucrării “The Theory of Games and Economic Behaviour” de către John von Neumann și Oskar Morgenstern în 1944. Aceștia au definit jocul ca “*orice interacțiune între diverși agenți, guvernată de un set de reguli specifice care stabilesc mutările posibile ale fiecărui participant și câștigurile pentru fiecare combinație de mutări*”. Această descriere se poate aplica aproape oricărui fenomen social. Astfel încât se aștepta de la această știință rezolvarea tuturor situațiilor în care oamenii realizează că rezultatul acțiunilor lor depinde nu numai de acestea, dar și de acțiunile celorlalți participanți la acea interacțiune.

De la comportamentul în trafic până la decizii de producție și de la războiul prețurilor la decizia de a avea copii, totul părea că va fi analizat științific cu ajutorul teoriei jocurilor. Deși nu a satisfăcut toate aceste așteptări, teoria jocurilor și-a găsit numeroase aplicații în domeniul științelor sociale și mai ales în domeniul economiei.

Teoria jocurilor utilizează *trei ipoteze fundamentale*:

- 1) jucătorii se comportă rațional;
- 2) fiecare știe că ceilalți sunt raționali;
- 3) toți jucătorii cunosc regulile jocului.

Pentru a înțelege un joc oarecare este necesară mai întâi cunoașterea regulilor acestuia, deoarece astfel se poate afla care acțiuni sunt permise (posibile) la un anumit moment. Apoi este necesar a se cunoaște cum aleg jucătorii o acțiune din mulțimea acțiunilor posibile.

Se poate observa că ipotezele cu care operează teoria jocurilor sunt aceleași cu care se lucrează în economie și în alte domenii.

Jocul cu n jucători este o succesiune de decizii și evenimente aleatoare, simultane sau nu, care respectă o anumită structură a câștigului, dată de anumite reguli de funcționare (regulile jocului). Evenimentul aleator presupune o distribuție de probabilitate asupra unui câmp de evenimente. Regulile jocului vor indica modul în care se iau deciziile de către jucători și ordinea acestora.

Un *jucător* este *rațional* dacă va căuta să-și maximizeze satisfacția în raport cu deciziile proprii, dar ținând cont de deciziile celorlalți jucători.

Se numește *strategie* a unui jucător, o acțiune realizabilă (posibilă), pe care jucătorul o poate alege în cadrul jocului. Mulțimea strategiilor jocului este dată de mulțimea strategiilor tuturor jucătorilor.

Pentru a identifica rolul teoriei jocurilor în modelarea relațiilor internaționale, prezentăm în continuare contextul dreptului internațional public contemporan, apărut odată cu necesitatea instaurării unei noi ordini internaționale, după impactul devastator al celui de-al doilea război mondial asupra întregii umanități.

Dreptul internațional se formează în cadrul raporturilor dintre state și alte subiecte ale sale; în același timp, normele dreptului internațional au scopul de a reglementa relațiile dintre ele. Aceasta decurge în mod obiectiv din faptul că statele sunt principalul factor al formării normelor dreptului internațional public substanțial, și, totodată, cele care trebuie să respecte aceste norme în raporturile dintre ele, formând domeniul diplomației normative.

Nu orice politică externă poate fi justificată pe baza normelor dreptului internațional. Din punctul de vedere al dreptului internațional, politica externă a unui stat, ori o acțiune a politicii sale externe, poate fi licită, deci conformă cu dreptul internațional, sau poate fi ilicită, contrară dreptului internațional. În același timp, politica externă a statelor tinde să aducă modificări acelor norme de drept care nu mai corespund preocupărilor sau intereselor unor state.

Dreptul internațional public nu poate fi studiat și înțeles în toată complexitatea sa decât în strânsă corelație cu societatea internațională și evoluția istorică a acesteia, conform periodizării sale istorice, concepută ca totalitatea relațiilor internaționale în care rolul esențial îl ocupă dubla voință manifestată ca expresie a voinței statelor fondatoare a Organizației Națiunilor Unite pe de-o parte, și afirmarea solidarității statelor și a popoarelor Națiunilor Unite fundamentate pe ideologia coexistenței în care pacea și justiția internațională sunt esențiale, pe de altă parte.

O caracteristică a societății internaționale și anume organizarea și funcționarea ei, este în așa fel încât statul să ocupe locul principal, în raport cu toate celelalte entități care o compun la un moment dat. Evoluția vieții internaționale actuale relevă o serie de acțiuni în vederea regroupării unor forțe, interese și poziții pentru asigurarea unor sisteme de securitate colectivă.

Relațiile care pot fi identificate în societatea internațională se reduc la următoarele combinații care pleacă de la tipurile de actori internaționali: relații interstatale (care reprezintă nivelul primar, nivelul de bază); relații între state și organizații internaționale; relații între organizații internaționale; relații între state și organizații non-guvernamentale; relații între organizațiile internaționale și organizațiile nonguvernamentale; relații între state și companiile transnaționale; relații între companiile transnaționale, organizațiile internaționale și organizațiile non-guvernamentale; relații între toți acești actori internaționali și persoanele fizice.

Nucleul obiectului dreptului internațional este reprezentat de relațiile dintre state, ca subiecte primare. Relațiile reglementate de dreptul internațional pot fi relații de colaborare (ceea ce este de dorit), dar și relațiile de confruntare pașnică, iar uneori, din nefericire, violentă.

Dreptul internațional contemporan, având un caracter universal, obiectul său îl constituie relațiile dintre toate statele, indiferent de mărimea lor sau de regiunea unde sunt situate.

Situațiile de joc internaționale conduc rareori spre armonie (spre "familii de state"), și numai câteodată spre stări cooperante echilibrate, asigurătoare pentru majoritatea, dacă nu spre toți partenerii. Stabilitatea cooperării internaționale este și ea cu totul excepțională, câtă vreme anarhia operațională predomină în raport cu instituționalizarea regimului de joc. Ceea ce se poate rațional face în aceste condiții generale de joc este ca măcar acei actori care forțează apariția și stabilizarea unor "închideri fatale" să fie scoși din joc, temporar sau definitiv.

În relațiile de joc internaționale, unde adoptarea strategiilor independente este considerată ca fiind "de la sine înțeleasă" (întrucât ar fi defnitorie pentru actorii-state), compatibilitatea sau

incompatibilitatea interjocuri dobândește accente cu atât mai dramatice cu cât crearea unor instituții specifice unui regim ferm (universal recunoscut de jucători) este mai întotdeauna problematică. O istorie universală a relațiilor internaționale ar putea releva relativa predominanță a jocurilor de incompatibilitate, cu efecte de întărire reciprocă a defecțiunilor unilaterale și cu foarte frecvente situații de joc de tipul “închiderii fatale”.

De foarte multe ori, chiar situațiile de joc cooperante au condus până la urmă la conflicte interstatale violente. Ceea ce a fost numit ca “loialitate” față de un partener privilegiat (un “aliat”) nu a făcut deseori decât să agraveze tensiunile internaționale. În vremuri “normale” (de pace), loialitatea față de un aliat nu împiedică semnificativ relațiile de cooperare cu un alt stat. Dar, odată declanșat un conflict între aliatul unui stat oarecare și un terț, loialitatea obligă statul loial să recurgă la o strategie defectorie (violentă) față de terțul cu care, altminteri, nu ar fi avut niciun motiv de conflict.

În concluzie, dacă jocul dat este conectat cu alte situații de joc generatoare de contencios și jocurile de natură economico-politică nu pot fi conectate unor jocuri asigurătoare din aria strategiei, atunci, chiar dacă există ca date condițiile unor interese comune (de exemplu, de natură economică), o “umbră a viitorului” consistentă, o relație bilaterală fără incitații în direcția defecțiunii reciproce, aceste condiții se vor dovedi a fi insuficiente pentru instituirea unei cooperări durabile.

Atunci când partenerii urmăresc exclusiv obținerea unor câștiguri relative, universul lor de *joc* este unul *de sumă nulă*, iar cooperarea în interiorul acestui cadru devine nu doar imposibilă, ci chiar neproductivă pentru oricare dintre actorii raționali.

Atare situație este însă foarte rară în interacționarea socio-politică domestică a actorilor și de probabilitate scăzută chiar și în relaționarea internațională. Necesitatea, resimțită mai devreme sau mai târziu de către orice actor rațional, a continuării jocului determină ca până și cei mai “lacomi” dintre jucători să accepte că nu pot să câștige mereu doar pe seama pierderilor suferite de partener(i), că este nevoie ca și ei să ofere “de bunăvoie” câte ceva în schimbul a ceea ce obțin, că riscurile unei competiții pur adversative sunt greu de suportat de către majoritatea competitorilor (ceea ce îi va determina aproape pe toți să iasă din jocul pur de câștiguri relative sau să ceară tot mai insistent crearea unor convenții de joc care să prevadă și obținerea unor câștiguri absolute).

Tentația de a obține câștiguri “nemeritate” (deși această calificare morală are o relevanță scăzută pentru comportamentul strategic strict rațional-instrumental, ea nu este complet lipsită de ecou pragmatic) nu va fi niciodată cu totul absentă. Aproape orice actor rațional, implicat într-o gamă variată de jocuri, cu parteneri de reputații diferite, va încerca ca măcar într-unele dintre situații să “profite” de pe urma acelor parteneri pentru care afinitatea sa este mai scăzută. Avem mai puțină sau mai multă încredere, vrem să-i înșelăm mai mult, mai puțin sau deloc pe alți jucători în funcție de simpatiile sau antipatiile noastre, de relațiile anterioare cu ei, de rigorile sistemului de joc etc. O abordare realistă a interacțiunilor strategice, cu deosebire a celor din zona socio-politicului, trebuie să țină seama de faptul că urmărirea unor câștiguri relative reprezintă o permanență strategică, variabilă ca pondere, în funcție de jucători, de domeniul de joc și de configurația contextuală, așa fel încât situațiile extreme, în care se manifestă fie incitația pură spre câștiguri relative, fie aceea spre câștiguri absolute reprezintă excepții de o raritate accentuată.

Bibliografie:

1. Axelrod, R. - *The Evolution of Cooperation*. Basic Books, Inc., Publishers, New York, 1984
2. Manafi, I.; Roman, M.D. - *Teoria jocurilor. Teorie și aplicații*, Editura ASE, 2016
3. Miroiu, A. - *Curs de teoria alegerii raționale*, Școala Națională de Studii Politice și Administrative, București, 2006
4. Rapoport, A.; Chammah, A. M. - *Prisoner's dilemma: a study in conflict and cooperation*, University of Michigan Press, 1965
5. Schelling, T. C. - *Strategy of Conflict*, Harvard University Press, 1980
6. Țarcă, Ș.; Velișcu, V. - *Drept internațional public*, Editura Sitech, 2010

DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ

Prof. Angela Pestrițu

Școala Gimnazială „Theodor Aman” Câmpulung Muscel, jud. Argeș

Fiecare elev are dreptul la **succes școlar** și la atingerea **standardului curricular**. Programa școlară stabilește ceea ce **majoritatea elevilor** trebuie să dobândească prin studiul disciplinei într-un anumit an școlar. Raportat la aceasta, profesorii **au obligația** de a stabili sarcini de învățare adaptate nivelului elevilor, astfel încât **fiecare elev să realizeze progrese** conform posibilităților sale.

Pentru elevii aflați în **risc de eșec școlar**, profesorii au obligația de a realiza activități de învățare diferențiate, adaptând programa școlară a anului de studiu la posibilitățile de învățare ale acestora. În cazul constatării unor **lipsuri grave din cunoștințele și deprinderile** prevăzute de **programele școlare ale anilor precedenți**, profesorii vor acorda prioritate recuperării acestor lipsuri, reducând pentru acești elevi la minimum cerințele raportate la programa școlară a anului curent. O abordare similară este necesară a stabili sarcini de învățare de nivel ridicat care să le asigure progresul. În acest sens, profesorii vor considera posibilitatea aprofundării / extinderii tematicii abordate de programa școlară a anului de studiu (de exemplu: includerea unor conținuturi suplimentare din tematica dată, diversificarea problemelor teoretice și practice, abordarea unor teme prevăzute pentru anii de studiu următori etc.). Este recomandată colaborarea, în acest sens, cu Centrele de Excelență.

Profesorii au obligația de a stabili, organiza și desfășura activități de învățare care să ofere posibilități de progres școlar pentru toți elevii, incluzând băieții și fetele, elevii cu handicap, elevii provenind din diferite medii culturale și sociale, elevii aparținând diferitelor etnii, elevii provenind din familii de lucrători migranți sau de refugiați. Profesorii trebuie să ia în considerare faptul că educația primită în familie, experiența de viață, interesele și zestrea culturală a elevilor influențează modul în care aceștia învață. În acest sens, profesorii trebuie să asigure prin predare-învățare participarea deplină și eficientă la lecții a fiecăruia și a tuturor elevilor, răspunzând nevoilor de învățare individuale ale acestora.

Contribuția fiecărui elev este valorificată, toți elevii se simt în siguranță și sunt capabili să contribuie la procesul de predare-învățare. Prejudecățile care conduc la discriminare și toate formele

de hărțuire sunt combătute activ și elevii învață să aprecieze diferențele dintre ei, indiferent de natura acestora. Elevii învață să își asume responsabilitatea acțiunilor și comportamentului lor, atât în școală cât și în comunitate.

Construcția motivației și concentrării prin:

- utilizarea metodelor didactice adaptate diferitelor stiluri de învățare și utilizarea, după caz, a activităților individuale și pe grupe pentru a răspunde diferitelor nevoi de învățare;
- Abordarea flexibilă a conținuturilor și utilizarea unei diversități de metode didactice pentru a răspunde diferitelor nevoi de învățare, inclusiv prin apelarea la interesele elevilor și experiențele lor culturale;
- utilizarea unor materiale didactice care reflectă pozitiv diversitatea culturală, etnică, de rasă, de gen și abilități;
- planificarea și monitorizarea activităților de învățare astfel încât ritmul individual de învățare să asigure pentru fiecare elev șansa de a învăța eficient și de a avea succes școlar, inclusiv pentru elevii care absentează din diferite motive pentru perioade mai lungi de timp.

Asigurarea egalității șanselor prin:

- considerarea intereselor și preocupărilor băieților și fetelor în egală măsură prin utilizarea unei diversități de activități de învățare organizate în contexte variate și prin acceptarea unei varietăți de interpretări și rezultate;
- combaterea prejudecăților și discriminărilor legate de gen în organizarea elevilor în grupe, stabilirea sarcinilor de lucru și asigurarea accesului la dispozitive și echipamente;
- respectarea credințelor religioase sau culturale ale elevilor în relație cu reprezentarea ideilor și experiențelor sau în utilizarea dispozitivelor și echipamentelor;
- crearea condițiilor necesare pentru participarea la maximum posibil a elevilor cu deficiențe psiho-motorii sau cerințe medicale speciale, în particular prin facilitarea accesului la activități prin suport potrivit, ajutor sau adaptări.

Asigurarea corectitudinii evaluării prin:

- utilizarea metodelor de evaluare adaptate diferitelor stiluri de învățare și asigurând fiecărui elev șansa de a demonstra competențele dobândite;
- utilizarea unor materiale în evaluare care să nu conducă la discriminare;
- informarea clară și fără ambiguități a elevilor referitor la rezultatele evaluării în scopul sprijinirii învățării ulterioare.

Asigurarea progresului școlar individual prin:

- stabilirea obiectivelor învățării bazate pe cunoștințele, experiența, interesele și abilitățile elevilor pentru a îmbunătăți domeniile cu performanță mai slabă și pentru a demonstra progresul școlar în timp;
- stabilirea obiectivelor învățării astfel încât acestea să fie realizabile și totuși solicitante, sprijinind elevii în dezvoltarea stimei de sine și a încrederii în capacitatea lor de a învăța.

Utilizarea tehnologiei informației și comunicării în predarea fizicii vizează în esență următoarele obiective:

Creșterea eficienței activităților de învățare. În acest scop, TIC se utilizează pentru:

a. Modelarea unor fenomene fizice și a funcționării unor aparate. În toate cazurile posibile, fenomenele și aparatele vor fi mai întâi prezentate în laborator sau studiate prin observații directe în natură, respectiv în practică.

b.Realizarea de experimente în laboratoare virtuale. Laboratoarele virtuale constituie resurse alternative sau complementare în studiul experimental a unor fenomene fizice. Se recomandă utilizarea laboratoarelor virtuale în următoarele situații:

- realizarea experimentului în laboratorul virtual urmează realizării efective a experimentului și permite elevilor controlul asupra unui număr mai mare de factori care influențează fenomenul studiat;
- resursele existente nu permit realizarea efectivă a unor experimente necesare înțelegerii fenomenelor studiate;
- prin experimentul în laboratorul virtual este facilitată înțelegerea fenomenului studiat de către elevii care au deficiențe motorii și nu pot realiza cu alt sprijin experimentul efectiv;
- realizarea efectivă a experimentului pune în pericol sănătatea elevilor.

Prelucrarea datelor experimentale. Datele obținute din observații în natură sau prin realizarea unor experimente pot fi prelucrate conform scopului propus prin utilizarea unor programe adecvate de calculator. Prelucrarea datelor experimentale poate să includă realizarea unor calcule, calculul erorilor, reprezentări grafice etc. Se poate realiza astfel o reducere a timpului afectat unor operațiuni simple în favoarea unor activități de învățare care să implice procese cognitive de rang superior. În același timp, prin prelucrarea pe calculator a datelor experimentale, elevii învață să își exerseze competențele din domeniul TIC în contexte de învățare variate.

Dezvoltarea competențelor de comunicare și studiu individual (a învăța să înveți) în contextul disciplinei. TIC pune la dispoziția elevilor o diversitate de modalități concrete în sprijinul dezvoltării competențelor de comunicare și de studiu individual în contextul disciplinei. Astfel, TIC poate fi utilizată în acest scop pentru:

Colectarea informațiilor. În funcție de resursele existente, profesorii trebuie să îi încurajeze pe elevi să facă apel la o varietate cât mai bogată de surse de informații, incluzând Internetul, enciclopediile multimedia și documentațiile în format electronic. În acest mod elevii învață să selecteze și să sintetizeze informațiile dobândite conform scopului propus și își dezvoltă capacitatea de a aprecia critic acuratețea și corectitudinea informațiilor dobândite din diverse surse.

Prezentarea informațiilor. În funcție de posibilitățile existente, profesorii trebuie să îi încurajeze pe elevi să își prezinte rezultatele diferitelor investigații în format electronic – în forme atractive, cu impact mare, ușor de înțeles și ușor de transmis prin comunicare electronică.

Tehnoredactarea documentelor. Atunci când este posibil, se poate solicita elevilor tehnoredactarea referatelor lucrărilor de laborator și a proiectelor. Se recomandă ca tehnoredactarea acestor documente să se realizeze, cel puțin în parte, sub îndrumarea profesorului. Prin tehnoredactarea îndrumată a documentelor elevii pot să revadă, să modifice și să își evalueze munca, reflectând critic asupra calității rezultatelor pe măsură ce progresează.

Bibliografie:

- 1.Potolea, Dan; Manolescu, Marin - *Teoria și practica evaluării educaționale*, Proiectul pentru Învățământul Rural, București, 2006
- 2.Potolea, Dan; Neacșu, Ioan; Radu, I.T. - *Reforma evaluării în învățământ*, EDP, București, 1996
3. Potolea, Dan; Păun, E. (coord) - *Pedagogie*, Editura Polirom, Iasi, 2002
4. Radu, I. T. - *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, București, 2000

III. OM ȘI SOCIETATE

STUDIU PRIVIND ATRIBUTELE ETNICE ALE ROMÂNILOR

-Aspecte teoretice privind etnopsihologia-

Prof. Mihaela Ramona Rădulescu

Dicționarul limbii române definește termenul de etnopsihologie ca: „ramură a antropologiei care studiază viața unui popor și producțiile sale în raport cu însușirile lui psihologice specifice. – Din fr. *ethnopsychologie*” (DEX, p. 287).

În România studiul etnopsihologiei constituie o orientare și o preocupare științifică tânără. De-abia după 1990 s-a demarat o cercetare sistematică a minorităților și relațiilor etnice. Metodologia cercetărilor etnologice va purta numele de etnometodologie. Studiul etnometodologiei va fi caracterizat de intersubiectivitate, întrucât viața și relațiile interumane sunt practice, vii. Etnicitatea este un domeniu interdisciplinar, combină elemente de psihologie socială, sociologie, filosofie, ceea ce-i conferă polivalentă. În cercetarea acestui sector se disting două planuri: unul intern, cu caracter descriptiv, având accent pe trăsăturile specifice și altul extern, cu accent pe manifestările relaționale dintre etnii.

Printre primele încercări de definire a popoarelor (etniilor) îi aparțin filosofului german G.W. Hegel în lucrarea emblematică: „Prelegeri de filosofie asupra istoriei”. El va defini conceptul de popor prin: „toate înfăptuirile sale, prin religia, sistemul juridic, constituția, moravurile, artă și știință alturi de dibăcia tehnică, teritoriul istoric, limba vorbită și scrisă ... cu întregul cuprins al orânduielilor, întâmplărilor și acțiunilor sale.” (Hegel, Ed. Academiei Române, București, 1968, p.74-79).

Cercetările etnopsihologice trebuie să surprindă atât specificul etnologic, cât și relațiile dintre comunitățile etnice pornind de la premisa că: „fiecare neam, popor, minoritate este un personaj colectiv, cu o viață proprie recunoscută de toți membrii săi; fiecare neam, popor, minoritate cuprinde un ansamblu de caracteristici generale și particulare, de viață social-politică și istorico-culturală, cu suficiente elemente de factură psihologică.” (Mictat Garlan, p. 13).

În spațiul valah primele tentative de conturare a caracteristicilor etnice române îi aparțin lui Bogdan Petriceicu Hasdeu, C-tin Rădulescu Motru, Mihai D. Ralea. O lucrare de cercetare a caracteristicilor neamului românesc, ce cuprinde indicații lămuritoare, este „Psihologia poporului român” scrisă de profesorul român C-tin Rădulescu Motru. Trăsăturile atribuite românului decelate în această lucrare cu caracter psihologic, social, cultural și istoric nu sunt îmbucurătoare: individualism egocentric, neperseverență la lucrul început, muncitor nedisciplinat, cheltuitor cu timpul. Faptul ce a răsplămădit, pervertit firea românului este nepotrivirea dintre ereditatea și mediul poporului cu instituțiile occidentale introduse forțat, în mod artificial, în spațiul națiunii noastre: „Românul este prin natura să ereditară, perseverent la lucru, cum este și răbdător, conservator tradiționalist, dar această natură a lui a fost pervertită viață instituțională, imitată după străini.” (Rădulescu Motru, p.15).

De altfel, autorii români, fie ei scriitori, istorici, psihologi, filosofi, oameni de cultură, surprind în operele lor, în studii folcloristice sau etnografice, trăsături specifice ale poporului român sau ale altor naționalități înlocuitoare (maghiari, evrei, tătari, turci, rromi, greci) ce pot fi subsumate

sub numele de *stereotipuri etnice*. În psihologia socială sunt considerate stereotipuri, clișeele, imaginile gata-făcute despre o comunitate, care au la bază un adevăr parțial, însă sunt pătrunse de erori de judecată.

În evocarea specificului etnic, există o abordare *emică* (percepția interioară, adică viziunea grupului asupra lui însuși) și una *etică*, referitoare la perspectiva observatorului extern, a omului de știință care prelucrează datele, le clasifică, le compară, le interpretează prin metode proprii științei. Menționăm câteva lucrări emblematice în etnopsihologia românească: *Auto-imaginea românilor și hetero-imaginea despre români*, L. M. Iacob, 2003; *Specificul psihologic al românilor din diferite regiuni istorico-geografice, surprins de Chestionarul de personalitate Berkeley*, I.P. Vasilescu, 1997; *Specificul psihologic al românilor comparativ cu specificul altor etnii- maghiari, germani, rromi*, P. Popescu-Neveanu, 1997.

Cercetarea privind atributele etnice

Scopul. Prin cercetarea întreprinsă, ne-am propus să aflăm în prima parte cum sunt apreciate procentual atributele etnice în general, indiferent de etnie sau rasă, pentru ca apoi să vedem în ce proporție se regăsesc aceste atribute în cazul românilor.

Obiectivele urmărite au fost următoarele:

- a) administrarea instrumentelor unui lot de minim 30 de persoane;
- b) cotarea răspunsurilor, conform instrucțiunilor autorilor instrumentelor, realizarea unei baze de date și analiza statistică a datelor obținute, în vederea identificării principalelor atribute etnice în rândul oamenilor, respectiv al românilor.
- c) pe baza observațiilor din literatura de specialitate, precum și a rezultatelor cercetării, am urmărit proiectarea unui program centrat pe îmbunătățirea percepției asupra românilor și eradicarea stereotipurilor care afectează imaginea națională.

Ipotezele operaționale care ne-au orientat în analiza cantitativă au fost:

- 1) Principalele atribute ale personalității oamenilor sunt: individualiști, nerecunoscători, egoiști, intoleranți cu străinii.
- 2) Românii sunt în general percepuți ca fiind: religioși, leneși, prietenoși, supuși.

Metodologie:

Rezultatele pe care le vom prezenta în cadrul acestei lucrări provin din prelucrarea datelor obținute de la un număr de 30 de participanți proveniți din mediul urban, cu precădere femei, de naționalitate română, cu vârste cuprinse între 25 și 55 de ani, toți având studii superioare. O mare parte din participanți au fost selectați din rândul profesorilor de la Liceul Tehnologic „Gh. Duca” din Constanța.

Prin aplicarea *Chestionarului Inventar de atribute etnice*, realizat de Septimiu Chelcea, am obținut o serie de date prelucrate în vederea identificării principalelor atribute pozitive și negative în rândul oamenilor în general, în comparație cu cele obținute în rândul românilor. Chestionarul de atribute etnice cuprinde 35 de perechi dihotomice de trăsături psiho-morale, listate în două coloane, prima cuprinzând valorile negative (-) și a doua pe cele pozitive (+): leneși/harnici, atei/religioși, fricoși/curajoși, îngâmfați/modești etc. Participanții au avut sarcina de a bifa una dintre cele patru coloane corespunzătoare procentajului - situate fie în stânga, fie în dreapta liniei duble din mijloc - notate în procente de la 100 la 0 (100-76%, 75-51%, 50-26%, 25-0%), respectiv de la 0-100% (0-25%, 26-50%, 51-75%, 76-100%).

Rezultatele obținute și interpretarea lor.

În vederea evidențierii principalelor atribute etnice ale oamenilor și românilor am calculat procentajele pentru fiecare dintre cele 35 de perechi de atribute (+/-). Redăm mai jos, topul trăsăturilor psiho-morale pozitive ale oamenilor în general, relevate procentual de programul statistic:

Trăsătura cardinală conturată în urma analizei rezultatelor este *frumusețea*. Acest aspect anulează ipoteza noastră de debut. 86,7 % dintre participanți consideră oamenii frumoși în proporție de 76-100%, respectiv urâți în proporție de 0-25%. În ordine descrescătoare am decelat următoarele stereotipuri pozitive ale oamenilor, indiferent de etnie sau rasă:

- 1) Hotărâți (53,3%)
- 2) Optimiști (53,3 %)
- 3) Independenți (50%)
- 4) Harnici, pașnici, curați, cu simț artistic (46,7%)
- 5) Omenoși și moderniști (43,3%)

Din aceste date rezultă că oamenii sunt asimilați că fiind nehotărâți, pesimiști, supuși, neomenoși, tradiționaliști, leneși, violenți în proporții mici spre medii, conform chestionarului între 26-50%.

La polul opus, metehnele oamenilor în general sunt considerate a fi: tristețea (60%), individualismul (53,3%), indiferență (56,7%), prefăcătorie (50%), lașitatea (50%), egoismul (40%) În ceea ce privește auto-stereotipurile românilor, se consideră în proporții mari spre foarte mari, de 76-100% că sunt: 1) inventivi (46,7 %) ; 2) omenoși (40%) ; 3) ospitalieri (40%) ; 4) frumoși (40%), ceea ce echivalează în oglindă cu faptul că în proporție de 0-25% oamenii sunt percepuți ca fiind: lipsiți de inventivitate, neomenoși, neospitalieri și urâți.

La acest tablou adăugăm alte trăsături reprezentative ale românilor, apreciate în proporții de 51-75%: 1) pașnici și veseli (56,6%); 2) fire deschisă (60%); 3) religioși, săritori, cu simț artistic (43,3%); 4) optimiști, curați și neprefăcuți (40%), ceea ce arată numai într-o proporție de 26-50% că aceștia sunt văzuți violenți, triști, cu firea închisă, atei, indiferenți, fără simț artistic, murdari, pesimiști și prefăcuți.

În ceea ce privește stereotipul etnic negativ (defectele), din analiza răspunsurilor procentuale pe care le-au dat subiecții chestionați, au rezultat pe primele locuri următoarele trăsături psiho-morale negative atribuite românilor în proporție de 75-51%: 1) agitați 56,7%; 2) înclinați spre misticism (56,7%); 3) egoiști (50%); certăreți (50%). Următoarele locuri sunt ocupate de stereotipurile: nehotărâți (43,3%), tradiționaliști (50%), vorbăreți (40%), nehotărâți (43,3%).

Câteva dintre rezultatele obținute concordă cu cele evidențiate de cercetările întreprinse de S. Chelcea și M. Motescu. S-au remarcat : *ospitalitatea, firea deschisă, colectivismul, firea veselă, vitejia, simțul artistic, religiozitatea, inventivitatea*. Cercetările lor au adăugat: *curățenia, toleranța, modestia, cumpătarea, cinstea, raționalitatea, chiar și raționalismul*, care în cercetarea noastră nu s-au remarcat cu valori semnificative. Trăsăturile negative, relevate de cercetarea Chelce-Motescu nu corespund în totalitate cu ale noastre. Dintre trăsăturile psiho-morale negative: *dezordonați, nechibzuți, egoiști*, doar ultima este probată și de rezultatul nostru.

Pe de altă parte, psihologul Mictat G., prezintă în lucrarea sa *Metodologia cercetării etnopsihologice*, un studiu de diagnosticare a trăsăturilor și valorilor etnice ale poporului român în care s-a folosit ca instrument *Chestionarul PPN-50*. Fiecare atribut a fost analizat din 3 perspective comparative din care au rezultat 3 profiluri: auto-evaluat, perspectiva evaluării străine, și integratevaluarea în urma mediei aritmetice a celor două.

În profilul integrat, pe primele 10 locuri apar la români următoarele atribute etnice (redăm enumerarea lor, fără procentaje): *ospitalitatea, atașamentul față de România, sentimentul istoriei, simțul frumosului, prietenia, mândria, simțul umorului, prețuirea propriei identități etnice, credință religioasă și spiritul de independență*. (Mictat p. 189). Unele dintre trăsături, cum ar fi *credința, ospitalitatea, simțul frumosului* apar în valori elocvente și în cercetarea noastră. Totuși, noi nu am obținut rezultate semnificative în ceea ce privește trăsătura ce evalua atașamentul național și spiritul de independență.

Concluzii:

Sursele teoretice și metodologice ale acestei lucrări au fost evidențiate de o serie de studii românești, centrate pe identificarea stereotipurilor etnice ale oamenilor în general și ale românilor despre ei înșiși. În cercetarea de față am încercat să surprindem principalele atribute pozitive și negative în rândul oamenilor, respectiv în rândul românilor, subliniind aspectele comune cu alte cercetări în domeniu.

Din ipotezele privind stereotipurile despre oameni se verifică doar *egoismul și individualismul*, iar în cazul românilor se confirmă faptul că sunt *religioși, prietenoși* și mai puțin faptul că ar fi *leneși și supuși*.

Am remarcat că unele dintre stereotipurile dintre oameni în general, sunt comune cu cele ale românilor despre ei înșiși. Acestea sunt: simțul artistic, atitudinea pașnică, omenia. Românii au însă mai înalt specific, inventivitatea, prietenia, ospitalitatea. Trăsătura negativă comună celor două grupuri este egoismul. *Individualismul* - descoperit ca atribut negativ în cadrul oamenilor - a corespuns cu atributul negativ, *egoismul*, detectat în cazul stereotipiilor despre români.

Bibliografie:

- 1.Chelcea, Motescu, M. - *Stereotipurile etnice aplicate studentilor- aplicarea inventarului de atribute etnice pentru studiul identității naționale*, Revista de psihologie nr 1-2, București, Editura Academiei, 1996
- 2.Garlan, Mictat - *Metodologia Cercetării Științifice*, Iași, Lumen, 2012
- 3.Hegel, G.W. - *Prelegeri de filosofie ale istoriei*, București, Editura Academiei, 1968
- 4.Rădulescu Motru, Constantin - *Psihologia poporului român*, București, Paideia, 2008



STUDIU PRIVIND RELAȚIA DINTRE STRES ȘI SATISFAȚIA ÎN MUNCĂ

Prof. Mihaela Ramona Rădulescu

„Dacă nu ai o slujbă care îți dă bătaie de cap, atunci nu ai nicio slujbă” (Malcom Forbes).

Parte teoretică

În agitația lumii contemporane, satisfacția muncii și dominarea stresului pot să fie din ce în ce mai greu de cucerit. Activitățile zilnice, sarcinile de la serviciu ajung pentru o mare parte dintre oameni să devină rutiniere și astfel există pericolul ca motivația și satisfacția să aibă de suferit. Astfel pericolul stilului de viață, *metro, boulot, dodo* (trad : *metrou, service, nani*) devine iminent.

Relația dintre stresul ocupațional și diferite variabile proprii ariei ocupaționale reprezintă unul dintre punctele cele mai atractive și recente ale cercetărilor psihologiei muncii, fiind necesare clarificări suplimentare despre relația dintre stres, implicarea în muncă și satisfacția profesională. Acest flagel, numit stres, are de cele mai multe ori un impact major asupra funcțiilor psihologice, comportamentale și medicale ale angajaților. Cercetările și practica demonstrează consecințele de ordin negativ asupra structurii individului: suprasolicitare, anxietate, perturbări ale somnului, depresii. Acestea sunt însoțite de afecțiuni cardiovasculare, atacuri cerebrale, hipertensiune arterială, boli cronice de ficat, boli de piele. În ceea ce privește comportamentul, acesta înregistrează schimbări pernicioase de tipul consumului de alcool, de țigări, absenteismul, lipsa motivației, întârzieri, scăderea performanței, instabilitatea locului de muncă, eșecul de a investi resurse fizice și psihice suficiente în sarcinile de muncă (burnout-ul).

Înainte de toate este necesară conceptualizarea, definirea și operaționalizarea stresului. Stresul este ipostaziat fie ca reacție, fie ca stimul, dar și ca relație între cele două variabile. Stresul ca reacție este luat drept variabilă dependentă, punându-se accentul pe consecințele acestuia. Studiile despre stres își au originea în medicină, fiind studiat la început din perspectiva fiziologică. Cercetătorul Seyle introduce noțiunea de stres în termenii sindromului general de adaptare, fiind un răspuns la supraexcitări ale organismului. Accentul cade pe simptomatologia fizică: scăderea în greutate, slăbirea motivației, lipsa apetitului, oboseală cronică, apariția sindromului burnout. Totuși, stresul implică și o parte pozitivă. O anumită cantitate de stres e necesară pentru păstrarea echilibrului psihologic, menținerea motivației, noțiune cunoscută sub denumirea de eustres.

Stresul ca stimul, considerat variabilă independentă, își are originea în fizică și inginerie, considerând stresul ca o forță care antrenează în consecință o cerere sau o reacție la încărcare, creând o presiune ce solicită toleranța organismului. Apariția stresului presupune, înainte de toate, existența unui stimul. „Un stimul devine factor stresor în funcție de caracteristicile persoanei expuse la acest stimul” (Lazarus, 2006, p. 53), mai precis, dacă aceasta este vulnerabilă la stimulul respectiv.

Problema ce apare când definim stresul ca stimul sau ca reacție este că nu surprindem diferențele individuale, cunoașterea stimulului nu permite în mod necesar estimarea cu exactitate a reacției, probabilitatea ca stimulul să producă un răspuns fiind moderată de diferențele individuale (personalitate, caracteristici, așteptări, valori, scopuri). După cum am arătat anterior, stresul presupune atât un stimul, cât și un răspuns, în relație unul cu altul. (<http://www.ohpedu.ro/articole/stresul-in-organizații>).

Modelul definirii stresului, ca un construct cauză-efect, stimul-răspuns s-a dovedit a fi limitat, bazându-se doar interacțiunea a două variabile și nu explică suficient dinamica unui proces la care s-ar adauga și altă variabilă. În contrast, modelul tranzațional își propune explorarea naturii esențiale a relației stresor-răspuns-rezultat și explicarea dinamicii acestui proces, nu numai evidențierea unor legături statistice între variabile (Cooper, Dewe și O'Driscoll, 2001). Astfel, abordările contemporane sunt de părere că stresul ar trebui perceput ca o perpetuă tranzație între individ și mediu (Lazarus, 1990).

În ce privește satisfacția, perspectiva umanistă, centrată pe individ, susține că atitudinea pe care o are organizația față de angajații săi se reflectă în satisfacția în muncă. În plus, satisfacția este un barometru al stării de bine psihologice. A doua perspectivă, mai pragmatică, utilitarismul, are un unghi de vedere răsturnat, considerând că, în funcție de nivelul de satisfacție al angajaților, aceștia manifestă comportamente dezirabile sau negative. (Spector, 1997).

Tema cercetării stresului este actuală în contextul unor solicitări tot mai mari la locul de muncă în măsură cu implicații asupra satisfacției profesionale. Satisfacția în muncă constituie un subiect de mare interes pentru cercetătorii din domeniul psihologiei muncii, privind atitudinile angajaților la locul de muncă, ceea ce reiese din numărul de studii publicate pe această temă. Pe de altă parte, evaluarea satisfacției angajaților a devenit o activitate rutinieră în tot mai multe organizații. Interesul pentru această dimensiune atitudinală se justifică prin repercusiunile pe care le are asupra sănătății fizice și asupra stării de bine psihologice a angajaților. Acest fapt influențează la rândul lui binele instituției sau organizației în ansamblu de vreme ce satisfacția în muncă reprezintă un factor important pentru eficacitate și performanță.

Satisfacția în muncă definește „ceea ce angajații simt față de locul lor de muncă în general, exprimă măsura în care angajaților le place sau nu postul de muncă pe care îl ocupă. Satisfacția în muncă poate fi privită ca sentiment general față de job sau ca o constelație de atitudini orientate spre diferite aspecte sau fațete ale jobului” (Spector, 1997, p. 2 apud). Satisfacția în muncă este pluridimensională. Distigem: satisfacția economică (legată de prestigiu social, nevoia de stimă, nevoi financiare), psihosocială (legată de ambientul grupului), de muncă (varietatea muncii, atribuții, abilități).

Specialiștii au identificat elementele ce duc la o sporire a satisfacției muncii: alegerea profesiei în funcție de aptitudini, profesionalismul, conștiința utilității sociale, îmbunătățirea condițiilor estetice și fizice la locul de muncă. Sociologii americani au descoperit că profesiile ce aduc un grad înalt de satisfacție sunt cele care presupun o înaltă implicație socială: medici, preoți, pompieri, profesori. Factorii ce determină satisfacția, numiți și satisfiers sunt remunerația, ambientul, distracția, posibilitatea avansării și a progresului, provocările, renumele locului de muncă, diversitatea sarcinilor, recunoașterea rezultatelor bune, posibilitatea de a învăța lucruri noi.

CERCETĂRI ANTERIOARE. Cercetarea lui Mikkelsen (2000) a relevat că stresul ocupațional prezintă corelații negative semnificative cu satisfacția în muncă și cu implicarea în muncă. Totuși, corelațiile obținute în această lucrare sunt mai ridicate decât cele ale cercetătorilor. La nivel global, dacă nivelul de stres ocupațional crește, atunci satisfacția și implicarea se diminuează într-o mai mare proporție. După cum arată și Glisson (1988), corelațiile dintre ambiguitatea rolului și satisfacția în muncă sunt negative și semnificative. Totuși, din rezultatele cercetării de față reiese că această sursă de stres nu corelează cu satisfacția atât de puternic precum demonstrează cercetătorii mai sus menționați.

Parte practică. Relația dintre stresul ocupațional și satisfacția în muncă

Scopul. Cercetarea de față își propune să analizeze relația dintre stresul ocupațional și satisfacția în muncă a cadrelor didactice din sistemul preuniversitar. În contextul unei societăți aflate sub imperiul vitezei, al termenelor limită, al concurenței, al clasamentelor, al profitului imediat, lupta cu stresul devine o provocare pentru unii și o sursă de epuizare pentru alții. Exigențele locului de muncă te plonjează într-o arenă cu lei unde doar cei cu capacități optime de gestionare a stresului reușesc să-i facă față. Acest tablou cuprinde și sectorul ocupațional al învățământului. Cadrele didactice trebuie să răspundă unor cerințe noi, să se adapteze tehnologizării învățământului, să fie implicați în diverse proiecte naționale și internaționale, să obțină performanțe, să aibă toată „maculatura” pusă la punct, să-și ducă la îndeplinire sarcinile din multitudinea de comisii și toate acestea să fie gata la termen. Având aceste date, ne-am propus să descoperim:

1. în ce măsură sunt stresați profesorii
2. care este gradul de satisfacție a profesorilor
3. cum se percepe gradul de stres în funcție de vârstă
4. dacă există o relație între variabilă vârstă și satisfacția în muncă
5. dacă există o legătură între cele două variabile: stresul și satisfacția
6. decelarea eventualelor cauze ale stresului
7. strategii de remediere a stresului și de îmbunătățire a satisfacției.

Obiectivele cercetării au fost următoarele:

- a) administrarea instrumentelor unui lot de minim 30 de persoane;
- b) cotearea răspunsurilor, conform instrucțiunilor autorilor instrumentelor, realizarea unei baze de date și analiză statistică a datelor obținute, în vederea analizării unei eventuale corelații între gradul de stres și satisfacție.

Ipoteze. Ipotezele operaționale care ne-au orientat în analiza cantitativă au fost:

- 1) există o corelație puternic negativă între gradul de stres și satisfacția în muncă
- 2) gradul de stres crește odată cu vârsta
- 3) persoanele mai tinere au o satisfacție mai mare în muncă

Metodologie. Participanți. Rezultatele pe care le vom prezenta în cadrul acestei lucrări provin din prelucrarea datelor obținute de la un număr de 30 de participanți de gen feminin, profesoare de diferite discipline cu vârste cuprinse între 30 și 50 de ani. O mare parte din participanți au fost selectați din rândul profesorilor de la Liceul Tehnologic „Gh. Duca” din Constanța.

Instrumente. Pentru colectarea datelor referitoare la satisfacția în muncă și gradul de stres al profesorilor am aplicat două chestionare: *Testul de evaluare a satisfacției în muncă după Chelcea A., 1997* și chestionarul *Cât sunteți de stresat după T. Hindle*. Primul chestionar cuprinde 18 itemi având o scală cu 5 variante de răspuns: de AT (acord total), A (acord), N (nedecis), D (dezacord), DT (dezacord total), cotate cu valori de la 1 la 5 în ordine crescătoare pentru jumătate dintre itemi și cu valori de la 5 la 1 în ordine descrescătoare pentru ceilalți itemi. Scorarea se face însumând valorile răspunsurilor la itemii dați. Un punctaj mai mic de 36 indică un grad crescut de insatisfacție cu repercusiuni asupra productivității în procesul de muncă. Cel de-al doilea chestionar a cuprins 34 de itemi cu scala de răspuns de la 1 la 4: Niciodată, Uneori, Adesea, Întotdeauna, având un punctaj crescător de la 1 la 4 puncte. Se calculează un scor total, însumându-se scorurile date la fiecare item.

Rezultate și interpretare. În urma aplicării testului *Independent Sample T Test* a rezultat *val. Sig.* de 0.03, ea fiind semnificativă la o valoare < 0.05 , ceea ce înseamnă că gradul de stres crește odată cu vârsta, iar satisfacția în muncă are șanse mari să scadă odată cu înaintarea în vârstă. Observăm că media scorurilor la chestionarul de stres este mai mare în cazul persoanelor aflate în a doua categorie, între 40 și 50, adică 82.88, iar media satisfacției este invers proporțională, fiind de 53.29.

Răspunsurile participanților la chestionarul de stres au relevat că: 46,7% dintre subiecți cer întotdeauna promptitudine și atenție; 40% dintre subiecți acceptă întotdeauna sfaturi de la colegi; 43% consideră că dacă nu se impun riscă ca ceilalți să profite de ei ;43% au întotdeauna un plan bine stabilit înainte de a se apuca de treabă.

Răspunsurile subiecților la chestionarul de satisfacție au scos în evidență faptul că: 40% dintre subiecți consideră că timpul liber este mai plăcut decât cel petrecut la serviciu; 40% sunt destul de mulțumiți de locul de muncă; 40% se consideră mai fericiți decât alții în ceea ce privește locul de muncă.

Răspunsurile la anumite întrebări studiate la nivelul eșantionului reliefează aspecte pozitive și în general optimiste. Gradul general de satisfacție și mulțumire în raport cu locul de muncă este unul de la mediu spre ridicat. Notăm creșterea stresului la persoanele vârstnice care odată cu uzura psihologică manifestă o slabă gestionare a stresului.

Concluzii. Cercetarea de față prezintă anumite limite referitoare la instrumentele utilizate și la eșantionare. Un prim inconvenient este legat de chestionarul de evaluare a stresului ocupațional, pentru care nu s-a realizat o traducere după metode deja consacrate, în diade de psihologi, prin aplicarea retroversiunii asupra chestionarului tradus din limba engleză. Practica cea mai uzitată cere ca doi psihologi să traducă chestionarul din limba engleză în limba română și alți doi să asigure retroversiunea. Alt dezavantaj ar fi neadaptarea chestionarului la specificul sectorului ocupațional studiat. Un alt dezavantaj este lipsa unor demersuri de adaptare a chestionarului la populația profesorilor din România și la climă, astfel că nu există date despre fidelitatea și validitatea chestionarului pentru România. De asemenea, trebuie remarcat că chestionarul de stres nu evaluează și semnificația atribuită evenimentelor stresante, ci doar severitatea percepută a stresului (intensitatea). Ar fi necesar să se măsoare și această dimensiune de vreme ce semnificația stresului reprezintă o realitate care ar avea o influență considerabilă asupra rezultatelor cercetării.

În ceea ce privește eșantionul, acesta prezintă anumite erori de eșantionare. Criteriul de selecție nu a fost unul realist. Acest fapt a rezultat din lipsa unei selecții mai riguroase a participanților la cercetare, astfel încât să reiasă un eșantion controlat pe variabilele gen și vârstă. În lotul de participanți numărul de participanți de gen feminin fiind semnificativ mai mare a dus la eliminarea din cercetare a bărbaților. De asemenea, nu există o distribuție echilibrată nici pe categoriile de vârstă. Cea mai mare parte a participanților se încadrează în categoria de vârstă 41-50 de ani.

Un alt aspect care impune interpretarea rezultatelor cu prudență este sectorul din care au fost obținute datele. Pentru această cercetare, aplicările au fost colectate doar din sectorul public. De aceea, pentru a surprinde mai adecvat corelațiile dintre variabile, predictorii satisfacției în muncă și efectul de moderare al datelor demografice, ar trebui să fie inclus în cercetare un lot (similar ca mărime) de participanți angajați în organizații din învățământul privat. Cercetările viitoare ar trebui să țină cont de aceste limite, astfel încât rezultatele obținute să aibă o relevanță sporită pentru știință.

În pofida limitelor studiului, rezultatele raportate constituie un reper important pentru realizarea unor cercetări mai aprofundate pe populația românească, pentru a contura cu mai mare precizie relația dintre stresul ocupațional, satisfacția în muncă și implicarea în muncă.

Bibliografie:

1. Jones, F. & Bright, J. (2001), *Stress. Myth, Theory and Research*, Harlow: Pearson Education Limited.
2. Cooper, G.L., Dewe, Ph. J., O'Driscoll, M.P. (2001). *Organizational stress. A review and critique of theory, research and applications*. London: Sage Publications, Inc.
3. Lazarus, R. S. (2006), *Stress and Emotion: a New Synthesis*, New York: Springer Publishing Company.
4. Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1998), *Stress, Appraisal and Coping*, New York: Springer Publishing Company.
5. Mikkelsen, A.; Ogaard, T. & Lovrich, N. (2000), Modeling the Effects of Organizational Setting and Individual Coping Style on Employees Subjective Health, Job Satisfaction and Commitment, *Public Administration Quarterly*, 24, 371-398.
6. Spector, P. E. (1997), *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
7. http://www.fss.uu.nl/sop/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
8. <http://www.ohpedu.ro/articole/relatia-dintre-stresul-ocupational-satisfactia-in-munca-si-implicarea-in-munca/>
9. <http://www.ohpedu.ro/articole/stresul-in-organizații>.



CUM PARTICIPĂ PĂRINȚII LA FORMAREA IDENTITĂȚII ADOLESCENTULUI?

Prof. psih. Alina Gabriela Băiașu

C.J.R.A.E. Constanța - Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia

Motto:

“Copilul este un embrion spiritual. În raport cu natura condițiilor și cea a calității educației, din copil poate crește un sfânt sau un demon, o stea sau un biet “fir de nisip”. Sufletul lui caută să se nască, să iasă la lumină. Este o sforțare ascunsă din care mai târziu va răsări personalitatea omului.” (Maria Montessori)

Adolescența este subiectul privilegiat și controversat al psihopedagogilor, generator de opinii și discuții contradictorii. Unii o consideră „vârsta ingrată”, alții, dimpotrivă, „vârsta de aur”.

Pentru unii ea este „vârsta crizelor, anxietății, nesiguranței, insatisfacției”, în timp ce pentru alții este “vârsta marilor elanuri”; este “vârsta contestației, marginalității și subculturii”, dar și „vârsta integrării sociale”; este vârsta dramei, cu tot ceea ce are ea ca strălucire, dar și ca artificiu” – decreteează unii, ba nu, ripostează alții, este „vârsta participării la progresul social”.

Adolescența este “vârsta oglinzii”, vârsta la care adolescentul “caută să se facă să coincidă cu sine”. Tânărul se studiază, aflându-se într-o permanentă căutare de sine, autodescoperire, autovalorificare și autoimplicare în viața socială. Întrebarea “Cine sunt eu?” devine obsedantă.

În căutarea propriei identități, adolescentul oscilează din punct de vedere al comportamentului între copilărie și maturitate, fiind însă întors mai mult cu fața spre adult. Din acest motiv, apar diverse conflicte determinate de neconcordanța între ce vrea și ce crede adolescentul că poate să facă și ceea ce îi este îngăduit de către adult; răspunzători de această situație sunt mai mulți factori: prejudecățile adulților („dacă pentru mine a fost bine în felul acesta, este și pentru tine”), lipsa de încredere în copiii lor, tendința de a-i proteja prea mult ca nu cumva să aibă de suferit, lipsa de cunoaștere și de înțelegere a specificului vârstei, teribilismul adolescenților și ignoranța lor în ceea ce privește poziția pe care o ocupă în societate și responsabilitățile ce le revin.

Adolescentul începe să simtă gustul libertății, vrea să decidă singur, vrea să-și conducă singur viața. Îi displace controlul părinților și se străduiește să le dovedească că nu mai este copil. Însă el nu este nici adult, ceea ce determină o luptă continuă, uneori dureroasă. Acest conflict are și o altă latură: adolescentul dorește libertate totală, dar este în continuare dependent de părinți material, financiar. Altfel spus, dorește libertate fără responsabilitate și asta deoarece nu știe ce înseamnă adevărata libertate care duce la creștere, la dezvoltare, la împlinire, nu la conflicte sau eșecuri continue.

Înverșunarea cu care adolescentul caută să devină “independent”, de părinți, de tot ce înseamnă comanda adultului, este însoțită, aparent paradoxal, de un efort nu mai puțin susținut pentru a fi acceptat de cei de vârsta lui. Asistăm la o mutare a centrului de gravitație din jurul părinților în jurul prietenilor.

Ce oferă adolescenților asemenea grupuri de prieteni încât îi determină să suporte regulile și codurile grupului?

Ei descoperă că au interese, dorințe și aspirații comune; preferă să se afle într-un grup unde ei caută și chiar speră să găsească o imagine a lor înșile care să le dea siguranță și sentimentul propriei lor valori. În același timp, ei pot efectiv să lucreze, să discute despre interesele lor. Între ei se simt puternici și independenți. se pot compara cu ceilalți, își pot schimba sau confrunta punctele de vedere și se pot autodescoperi. Unii descoperă nevoia de a aparține unei colectivități, unei “familii” care gândește în consens cu ei, oferindu-le și mai mult râvnita posibilitate de evadare, de rupere de cotidianul cenușiu și uniform. În acest fel, capătă sentimentul importanței sociale (“am clubul meu, am grupul meu”). Toate acestea îi dau adolescentului iluzia că și-a găsit o identitate, aceea de a fi cineva, de a juca un rol social. Nevoia acestui sentiment izvorăște în mare parte din neînțelegerea cu care îl tratează familia.

În grupul nou format, tânărul nu mai este un partener cu obligații numeroase și drepturi puține cum se întâmplă în familie, ci un membru apreciat și acceptat. “Eu-lui” minimalizat și frustrat și se substituie un “NOI” cu implicații sociale care se răsfrâng pe plan individual. Grupul devine așadar un adăpost pentru unii, o expresie a revoltei pentru alții, un suport pentru toți. Descărcându-l de responsabilitățile individuale sau măcar ameliorându-le, grupul oferă adolescentului codul forței comune, orientată în direcția adulților.

În lumea în care trăim, adolescenții sunt expuși tentațiilor de tot felul, iar acest context îi predispune la greșeli. Ei ajung să încalce regulile nu pentru că sunt “copii răi”, ci pentru că nu sunt pregătiți să facă față multitudinii de experiențe care sunt trăite prima oară. În drumul acesta al cunoașterii de sine, prima condiție a libertății, a descoperirii celorlalți de către adolescenți, părinții trebuie să se implice, ocrotindu-i și pregătindu-i pentru a înfrunta valurile și furtunile vieții, veghind cu dragoste, înțelegere și sprijin pentru a nu eșua.

În deșertul tensiunilor și al stresului, părinții pot face din casa lor o oază de pace, pot contribui la formarea unei imagini de sine realiste și a unei stime de sine pozitive la adolescent, atunci când:

- ✓ *se apleacă asupra propriei persoane* (autocunoaștere), încercând să se elibereze de propriile frustrări, neîmpliniri, pentru a nu le transfera adolescentului iubit și pentru a intra într-o conexiune benefică cu acesta;
- ✓ *realizează o bună cunoaștere a copilului*, a particularităților vârstei lui;
- ✓ *conștientizează că un copil nu este un “adult în miniatură”*, ci “...este o ființă “sui – generis” deosebită de adulți, având felul lui propriu de a gândi și simți, el are în față problemele vieții, o înțelegere, o atitudine și un comportament propriu care diferă de acela al adultului.” (R. Cousinet)
- ✓ *știu că indulgența creează copii fragili.*

Unii părinți își ocrotesc în mod excesiv copiii pentru că simt nevoia să fie iubiți, importanți, puternici și necesari. Alții o fac pentru că sunt atât de autoritari și perfecționiști, încât nu pot suporta încercările sortite eșecului pe care le fac copiii, tentativele nu tocmai perfecte ale acestora de a duce la bun sfârșit ceva. Oricare ar fi motivul, indulgența permanentă arătată copiilor este neproductivă și distructivă.

- ✓ *învață să fie duri;*

Copiii sunt mai fericiți atunci când știu care sunt așteptările în ceea ce-i privește. Lucrurile clare și bine structurate le conferă un sentiment de siguranță.

✓ *învață să spună “NU”;*

Interdicția nu este antiteza iubirii. Este tocmai dovada iubirii pe care i-o poartă părintele copilului său. Fixând anumite limite în ceea ce privește posesiunile, experiențele, activitățile, comportamentele și cuvintele, părinții îi ajută pe copii să fie echilibrați, încrezători și capabili să-și ducă viața într-o manieră sănătoasă.

✓ *să evite să se bazeze pe următoarele cuvinte care încep cu “p” ca și cum ar fi instrumentele principale de educare, în caz contrar s-ar afla în toiul unui război cu adolescenții:*

- **pedeapsa:** “Dacă nu faci..., o să...”; “Fă asta, că de nu...” – dacă nu este aplicată cu grijă sau este folosită prea des, pedeapsa poate avea nenumărate consecințe negative.
- **prescripția:** “Trebuie să...”; “Vei face xyz în abc ...” – dacă intenția noastră este de a-i ajuta pe adolescenți să-și găsească propria identitate, trebuie să încercăm să le lăsăm o anumită libertate în cadrul limitelor.
- **proclamația:** “Așa e bine”; “Tu trebuie să...”; “Ar trebui să...” – mulți adolescenți detestă ca părinții lor să se comporte ca și cum ar fi arbitri absoluți, hotărând doar ei ce este bine, fără să ofere vreo explicație. Dacă le veți oferi motive, adolescenții vor respecta ceea ce le cereți și vor învăța mai multe.
- **pontajul:** “Când eram de vârsta ta...”; “Îmi amintesc că...”; “Am citit odată...” – în anumite doze acest lucru este sănătos atât timp cât îndeamnă la reflecție și pentru a împărtăși anumite lucruri și nu pentru a sugera că modelul vechi e încă cel mai bun model.
- **prezentarea:** “Ceea ce cred eu că trebuie să faci e...”; “Iată cum e cel mai bine...” – trebuie să înțelegem că în ultimii ani de adolescență, ei ar putea să aibă altă părere despre ceea ce e “cel mai bine”.
- **presupunerea:** “Nu te străduiești!”; “Nu-ți pasă!”; “Ești leneș!” – adolescenții nu sunt leneși sau indiferenți; atunci când le punem etichete negative îi împingem de fapt să-și spună: “Ce importanță mai are ce fac? De ce aș mai încerca să fac ceva sau de ce mi-ar mai păsa?”
- **predicția:** “Vei rata!”; “n-o să reușești niciodată”; “Profesorul n-o să te lase niciodată...” – lăsați de-o parte globul de cristal; adolescenții au nevoie de încrederea și susținerea dumneavoastră.
- **pisălogeala:** “Spune-mi toate detaliile”; “Ce-ai făcut? Și după asta? Și cine mai era acolo?” – celor mai mulți adolescenți nu le place să fie interogați, se simt ca și cum nu ați avea încredere în ei; dacă nu vă puteți abține să nu-i pisați, neîncrederea se va instala în relațiile dintre dumneavoastră și adolescent.
- **pardonarea:** “Nu ai de ce să-ți faci griji ...”; “O să te simți mai bine ...”; “Totul se va rezolva în ciuda celor întâmplare” – mult prea adesea, părinții vor și au nevoie să creadă că lucrurile se vor îmbunătăți, pentru că nu știu ce să facă și/sau cum să găsească timp ca să facă ceea ce este necesar pentru a schimba situația. Părinți, cu cât abordați problemele mai devreme, cu atât va fi mai bine pentru dumneavoastră, pentru adolescent și pentru întreaga familie.

A fi părinte înseamnă a te confrunta cu o serie nesfârșită de mici evenimente, de conflicte periodice și de crize neașteptate, care necesită un răspuns. Și nici un răspuns nu este lipsit de consecințe: el influențează personalitatea în bine sau în rău. E important să înțelegem că suferința

face parte din viață. Din moment ce nu putem evita suferința, este preferabil să o suportăm și să progresăm. Dacă reușim să ne „înfășurăm” dificultățile cu care ne confruntăm în educarea copiilor într-o materie luminoasă, irizată, gingașă, vom dispune de bogății nemaiîntâlnite.

Știți cum reușește scoica să facă perle? Înainte de toate, există un grăunte de nisip care a pătruns în cochilia ei și care o irită. “Ah, își spune ea, cum să fac să scap de el? Mă zgârie, mă mănâncă, ce să fac?” Și iată că începe să reflecteze; se concentrează, meditează, cere sfaturi, până în ziua în care înțelege că nu va ajunge niciodată să scape de grăuntele de nisip, dar că are posibilitatea să-l învelească până ce acesta va deveni lustruit, neted, catifelat. Și când izbutește, este fericită și își spune: “Am reușit să înving o dificultate!”

Așadar, să învățăm împreună cu adolescenții ca în loc să ne plângem și să stăm să ne măcinăm fără să facem nimic, să lucrăm și să „secretăm” acea materie specială în care să ne „înfășurăm” dificultățile. Când ne aflăm în fața unui eveniment neplăcut, a unei persoane antipatice, a unui obstacol, să ne bucurăm și să spunem: ”Doamne, ce noroc, încă un grăunte de nisip și deci posibilitatea secretării unei noi perle!”

Bibliografie:

1. Coord. Ceașu, V.; Pitariu, H.; Toma, M. - *Psihologia și viața cotidiană*, E.D.P., București, 1988
2. Elias J. M.; Tobias, S.E.; Friedlander, B.S. - *Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților*, Editura Curtea Veche, București, 2003
3. Aivanhov, Omraam Mikhael - *Reguli de aur pentru fiecare zi*, Editura Prosveta, București, 2000
4. Schlessinger, L. - *Greșelile părinților îi pot distruge pe copii*, Editura Curtea Veche, București, 2004
5. Verza, E.; Șchiopu, U. - *Psihologia vârstelor – ciclurile vieții*, E.D.P., București, 1981



CUM PRIVIM SPRE VIITORUL COPIILOR NOȘTRI? EXAMENUL . . . O PROBLEMĂ ?!

Prof. psih. Alina Gabriela Băiașu
C.J.R.A.E. Constanța - Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia

Tot efortul pe care-l depunem de-a lungul vieții pentru copilul nostru, încă de când îl învățăm primele reguli de comportare, are ca scop construirea unui drum în viață care să-i ofere mulțumire sufletească, liniște, admirație, prestigiu, un statut deosebit.

De ce unii dintre noi reușesc ce-și propun, iar alții nu? De ce are nevoie copilul nostru pentru a reuși în viață? Sunt întrebări care macină pe orice părinte și la care putem găsi răspunsurile numai descoperindu-ne și redescoperind-ne permanent.

Iată de ce vă propun să facem împreună un prim pas și să identificăm atitudinea pe care e de preferat s-o aveți față de viitorul copilului dumneavoastră acum, în prag de examen.

Examenele de absolvire, ca și cele de admitere, cu aspectul lor inițiativ de probe de trecere, sunt asociate unei *schimbări de statut* (de la pubertate la adolescență, de la adolescență la statutul de adult), inacceptabilă pentru subiect, în virtutea incertitudinii pe care o angrenează. Orice modificare de statut implică o nouă asumare de rol, o creștere a responsabilităților și a autonomiei și, în mod conex, a insecurității afective, deoarece independența înseamnă, în același timp, ruptură, separare, diminuarea sprijinului familial. În cazuri extreme, sunt resuscitate sentimente intense de abandon, cu tot cortegiul lor de agresivitate-culpabilitate-autopuniție, care se pot încheia cu tentative de suicid, mai ales atunci când această dramă interioară este întărită din exterior de reproșurile celor apropiați, de decepția lor declarată sau numai insinuantă. Mai frecvent, individul se sustrage acestei dileme existențiale prin recursul la eșec, care pentru moment, îi asigură păstrarea statu-quo-ului.

Adultul, în general, are tendința de a suprainvesti examenul sau o probă fundamentală, semnificație însoțită și de copil: valoarea socială sau de autorealizare atribuită acesteia este direct proporțională cu teama de eșec. Or, frica, anxietatea paralizează acțiunile și inițiativele, determinând blocaje și scurtcircuituri la nivel informațional. Supramotivația datorată valorizării excesive a probei funcționează în acest caz ca un agent inhibitor.

Situația de examen este resimțită de către unii elevi ca o amenințare narcisică: faptul de a se vedea judecat, apreciat („demască”), provoacă teama de a nu pierde prețuirea de sine. Examenul este trăit ca o confruntare cu sine, sau, mai curând, cu imaginea proprie, mediată de un grup de „jurați”, care au puterea de a enunța verdicte definitive și care pot leza profund sentimentele de respect și de autovalorizare.

În acest caz, sunt curente comportamentele de tipul refuzului obstinat de a aborda proba, evitarea confruntării prin neprezentare sau abandon, manifestările fobice specifice și conjuncturale, remisibile în afara contextului afectogen. Experiența a demonstrat faptul că sprijinul emoțional acordat de un personaj semnificativ (părinte, rudă, profesor), care joacă rolul unui protector, îl conduce și îl încurajează pe tânăr, este de natură să consolideze imaginea de sine și de a o prezerva față de un posibil eșec.

O altă situație tipică care vizează contradicția între motivația conștientă vizând reușita și dorința inconștientă care se opune acesteia este refuzul inconștient de a adera la o alegere făcută de alții.

Fie că este vorba de o tradiție familială, fie de aspirațiile frustrate proiectate în copil, părinții programează adesea viitorul acestuia, fără să țină cont de interesele și talentele lui reale. Proiectul de viață este construit și predeterminat încă de timpuriu de către părinți, în funcție de nevoile lor de autorealizare, proiect în care copilul dobândește un rol pur instrumental de continuare sau de remediere a unui traseu existențial. Totul este pus în mișcare pentru atingerea acestui scop: mijloace materiale și constrângeri psihologice, mergând de la impunerea autoritară până la forme extrem de subtile și greu decelabile de persuasiune și de șantaj afectiv. Părinții se constituie într-o instanță de decizie absolută privind „binele” copilului, uzând și abuzând de sintagme grandilocvente menite să sublinieze ideea de „sacrificiu”, prin care este incriminată orice încercare de insubordonare.

În acest caz, eșecul devine astfel o reacție față de presiunea exercitată de fantasmele și dorințele parentale. Succesul, urmărit conștient de subiect, reprezintă însă acceptarea de a rămâne într-o poziție subalternă, de supunere perfectă la exigențele părinților, fie că sunt ele explicite sau nu. Deci, în mod paradoxal, succesul, chiar flatant și valorizant, nu face decât să afirme subordonarea, slăbiciunea.” (Danon – Boileau, H., 1984). El îl deposează pe tânăr de identitatea sa, face din el un simplu reprezentant al părintelui care transferă asupra-i ambițiile sale nerealizate.

Reacția de eșec constituie astfel o formă de apărare, motivată de necesitatea de a-și salva propria identitate față de tendințele depersonalizante ale părinților; provocând insatisfacția și frustrarea acestora, el generează de ambele părți agresivitate, deci opoziție și diferențiere. Insuccesul reprezintă singura cale posibilă pentru a se afirma, pentru a-și marca independența, autonomia, libertatea, de a nu se lăsa înglobat într-o identitate neautentică.

Iată succesul, dorit conștient de subiect, are adesea o semnificație inconștientă puternic negativă, căruia individul îi opune o înlănțuire de comportamente îndreptate spre nereușită.

Când pornim la drum, avem în minte scopul călătoriei, știm bine unde vrem să ajungem. Când ne apropiem de mintea și sufletul unui copil, pentru a-l educa, în calitate de părinte sau de dascăl, știm că vrem să-l ajutăm să parcurgă cu bine călătoria vieții. Unde trebuie să ajungă? La formarea sa, ca om împlinit, cu o personalitate autonomă și creativă, la integrarea sa socio-profesională optimă. Dar calea-i lungă și drumul anevoios. Cum îl putem ajuta? Strecurându-i în rucsac următoarele daruri, pe care adesea le ignorăm în cadrul educației formale, dar care se dovedesc a fi neprețuite în călătoria vieții: încrederea în sine, răbdarea, capacitatea de autocontrol, curajul și puterea de a spune “nu” tentațiilor, rezistența la frustrare, deprinderea de organizare a timpului. Îl mai putem asigura pe călătorul nostru că ne pasă ce se întâmplă cu el, chiar dacă părem uneori a nu-l înțelege, că viața însăși este o serie neîntreruptă de lecții și examene, unde și noi suntem în continuare elevi și că, indiferent de performanțele noastre școlare sau profesionale, noi suntem unici și călătoria noastră este irepetabilă.

Bibliografie:

Coord. Bunescu, Gheorghe - *Educația părinților - strategii și programe*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997

IV. TEHNOLOGII

IDENTIFICAREA FACTORILOR DE RISC PENTRU ELEVII DIN COLEGIUL TEHNIC „ALEXE MARIN” SLATINA – OLT -Studiu de caz-

Prof. Valeria Diaconu

Colegiul Tehnic „Alexe Marin” Slatina

Evaluarea riscurilor este un proces care constă în evaluarea riscurilor pentru securitatea și sănătatea elevilor, generate de pericolele existente la locul de muncă. Este o examinare sistematică a tuturor aspectelor muncii, pentru a se stabili: cauzele unor posibile vătămări sau răniri; posibilitățile de eliminare a pericolelor; măsurile de prevenire sau protecție care sunt sau trebuie implementate pentru a ține sub control riscurile.

Un *risc* este probabilitatea, mică sau mare, ca o persoană să fie vătămată ca urmare a unui pericol. Un *pericol* poate fi orice sursă potențială de vătămare - materiale, echipamente, metode sau practici de muncă.

1. PREZENTAREA CAZULUI

Elevii clasei a IX-a A, Domeniul – Mecanic,

Calificarea – Tehnician prelucrări pe mașini cu comandă numerică

Elevii desfășoară orele de laborator și orele de instruire practică în cadrul atelierelor școală. Ei trebuie să cunoscă și să respecte instrucțiunile proprii la locul de muncă.

2. ISTORICUL EVOLUȚIEI PROBLEMEI

Elevii au studiat tema ”Factorii de risc” la modulul ”Sănătatea și securitatea muncii”, cuprins în trunchiul comun cu o oră de studiu pe săptămână, pe parcursul celor 36 de săptămâni de pregătire teoretică. Elevilor li s-a prezentat instrucțiunile proprii sectorului de activitate mecanic, dar în atelierul școlii nu le-au putut identifica și verifica.

3. DESCOPERIREA CAUZELOR GENERATOARE

În atelierul școlii în care elevii clasei a IX-a A efectuează instruirea practică, ei trebuie să-și însușească instrucțiunile proprii de sănătate și securitate în muncă specifice anumitor operații, instrucțiuni ce reprezintă o parte minimă din instrucțiunile proprii tuturor lucrărilor de lăcătușărie. În aceste condiții și-au propus să descopere în practică respectarea instrucțiunilor proprii de sănătate și securitate în muncă specifice tuturor operațiilor de lăcătușărie.

4. EFECTUAREA VIZITEI ȘI ANALIZA INSTRUCȚIUNILOR PROPRII

Grupul de studiu s-a deplasat în fiecare atelier școală din domeniul mecanic din școală și au identificat instrucțiunile proprii activității de lăcătușărie.

5. IDENTIFICAREA INSTRUCȚIUNILOR PROPRII

Acestea se prezintă astfel:

- asigurarea iluminatului, încălzirii și a ventilației în atelier;
- mașinile și instalațiile să fie echipate cu instrucțiuni de folosire;
- mașinile să fie echipate cu ecrane de protecție conform normelor de protecție a muncii;
- atelierelor să fie echipate în locuri vizibile cu mijloace de combatere a incendiilor;

- lucrătorii să poarte echipament bine ajustat pe corp cu mânecile încheiate iar părul să fie acoperit sau legat;
- înainte de începerea lucrului va fi controlată starea mașinilor, a dispozitivelor de pornire-oprire și inversare a sensului de mișcare;
- se va verifica înaintea lucrului dacă atmosfera nu este încărcată cu vapori de benzină sau alte gaze inflamabile sau toxice;
- la terminarea lucrului se deconectează legăturile electrice de la prize, mașinile vor fi oprite, sculele se vor așeza la locul lor iar materialele și piesele vor fi stivuite în locuri indicate;
- ciocanele trebuie să aibă cozi de lemn de esență tare, fără noduri sau crăpături; este interzis lucrul cu ciocanele, nicovalele care au fisuri, știrbituri, spărturi sau deformări în formă de floare;
- este interzisă exploatarea aparatelor, utilajelor, echipamentelor și a instalațiilor cu elemente metalice nelegate la pământ, pentru scurgerea electricității statice, precum și a celor cu instalații de punere la pământ incomplete, defecte sau a căror priză de pamant nu are rezistența corespunzătoare;
- se interzice folosirea îmbrăcăminții de corp confecționată din mătase, fibre sintetice sau alte materiale care se încarcă cu electricitate statică, în laboratoarele și atelierele unde sunt posibile acumulări de gaze, vapori sau pulberi combustibile.
- se interzice introducerea de materiale combustibile și lichide inflamabile (unsori, lubrifianți, eteruri, benzină, motorină, etc.) în laboratoare, în cantități mai mari decât cele necesare unui schimb de lucru;
- la locurile de activitate din aceste încăperi se afișează instrucțiuni și reguli specifice de prevenire și stingere a incendiilor și după caz, la intrarea în ateliere și laboratoare precum și în interiorul acestora se vor inscripționa și monta indicatoare avertizoare de pericol;
- în atelierele și laboratoarele cu pericol de incendiu (cu risc mediu și mare de incendiu) se interzice intrarea persoanelor care nu lucrează în aceste încăperi; totodată în aceste încăperi nu este permis accesul cu țigări, chibrituri ori alte surse de foc;
- la începerea lucrărilor laborantul care intră primul în încăperea de lucru, înainte de aprindere a luminii trebuie să se convingă că atmosfera din încăperea respectivă nu prezintă pericol de explozie;
- în cazul constatării prin miros a prezenței gazelor sau vaporilor se vor lua măsuri de înlăturare și remediere a cauzei care a provocat emanația de gaze sau vapori; lucrul în încăperea respectivă se va face numai după aerisirea acesteia; acolo unde există posibilități, după caz, se vor lua probe cu aparate speciale de măsură și control;
- după terminarea lucrului responsabilul fiecărei încăperi (atelier, laborator) va controla dacă:
 - sunt închise robinetele de pe conductele de gaze;
 - sunt închise bine buteliile de gaze;
 - aparatele electrice sunt scoase din priză;
 - ventilația este în bună stare de funcționare;
 - focurile și alte surse de căldură sunt închise;
 - deșeurile, resturile de materiale combustibile, eventualele scurgeri de ulei sunt înlăturate și curățate;

- sunt stinse becurile de gaze, de lumină și întrerupte alte aparate care funcționează cu gaze naturale sau GPL.

6. CONCLUZII

- Au fost identificate instrucțiunile proprii de sănătate și securitate în muncă la activitatea de lăcătușărie;
- S-a constatat respectarea instrucțiunilor proprii afișate;
- Lucrătorii din acest sector nu se expuneau unor riscuri suplimentare;
- Instalațiile de iluminat și ventilație erau în stare bună și continuă de funcționare;
- Instalația de iluminat, de ventilație, motoarele erau protejate;
- Depozitarea materialelor se face corespunzător în spații și recipiente conform cerințelor, etc.

Bibliografie:

1. Legea nr. 319 / 2006 - Legea securității și sănătății în muncă, publicată în Monitorul Oficial al României nr. 646 din 26 iulie 2006
2. Hotărârea de Guvern 1425/ 2006 - Norme metodologice de aplicare a prevederilor Legii securității și sănătății în muncă nr. 319/ 2006
3. Hotărârea de Guvern nr. 1146 / 2006 cerințele minime de securitate și sănătate pentru utilizarea în muncă de către lucrători a echipamentelor de muncă
4. Legea nr. 307/ 2006 privind apărarea împotriva incendiilor
5. Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 195 / 2005 privind protecția mediului

METALE ȘI ALIAJE NEFEROASE

-Proiect didactic-

*Prof. Elisabeta Vladu
Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia*

1.Date generale:

Data: 10.06.2016

Clasa: a IX- a E Mecanică/Lăcătuș construcții nave

Modulul I: Studiul Materialelor

Unitatea de învățare: Metale și aliaje neferoase

Titlul lecției: Recapitulare- Metale și aliaje neferoase (cuprul și aliajele sale, aluminiul și aliajele sale)

Tipul lecției: Sistematizare și fixare

Timp: 50 min.

2. Unitatea de competență:

- Materiale specifice construcției de mașini;
- Semifabricate utilizate în domeniul mecanicii;

- Protecția anticorozivă a suprafețelor
- Materiale refractare și termoizolante

3.1- Competențe specifice vizate:

- Stabilește legătura între materialele tehnice, structura și proprietățile lor;
- Recunoaște materialele metalice feroase și neferoase în funcție de modul de elaborare, simbolizare, utilizare;
- Recunoaște materialele avansate(inteligente) utilizate în domeniile industriei de vârf;
- Recunoaște procedeele prin care se modifică structura și proprietățile materialelor;

3.2 -Competențe specifice derivate ale temei:

- Precizează proprietățile materialelor neferoase (cuprul și aliajele sale, aluminiul și aliajele sale)
- Identifică cuprul și aliajele sale, aluminiul și aliajele sale după proprietățile fizico-chimice, mecanice, tehnologice, și după modul de simbolizare;
- Selectează și folosește materiale neferoase în funcție de domeniul de utilizare.

3.3 -Obiective afective:

- Să participe cu interes la activitate;
- Să manifeste spirit de colegialitate și cooperare în cadrul echipei.

4.- Strategii didactice:

4.1.- Metode de învățământ:

- aritmogriful, brainstormingul, organizatorul grafic, expunerea, conversația euristică, observația independentă și dirijată, diagrama Venn, activitatea în perechi.

4.2.- Mijloace didactice: prezentare power- point, calculator, videoproiector; mostre de materiale neferoase; semifabricate din materiale neferoase; fișă de lucru; fișă de evaluare; barem de corectare.

4.3.-Forma de organizare: activitate frontală, pe grupe, individual.

4.4.- Bibliografie:

- 1. programa școlară
- 2.Țonea, A. ș.a. - *Materii prime și materiale*, Editura Aramis, București, 2004
- 3.Popescu Nicolae - *Studiul materialelor*, E.D.P. București, 1974

Desfășurarea lecției

Nr	Etapele lecției	Temp [min]	Competențe specifice vizate	Conținut informațional	Activitatea profesorului	Activitatea elevului
1	Moment orgnizatoric	2			Organizarea clasei și asigurarea climatului, necesar desfășurării activității	- se pregătesc pentru lecție
2	Captarea atenției	4	Captarea atenției		Profesorul, folosind aritmogriful, invită elevii să descopere titlul lecției	-elevii urmăresc cu atenție, ce

						literă corespunde fiecărei cifre, pentru a descoperi titlul lecției
3	Anunțarea subiectului lecției și a competențelor	3	- Precizează proprietățile materialelor neferoase (cuprul și aliajele sale, alumiul și aliajele sale); - Identifică cuprul și aliajele sale, alumiul și aliajele sale după proprietățile fizico- chimice, mecanice, tehnologice, și după modul de simbolizare; Selectează și folosește materiale neferoase în funcție de domeniul de utilizare.	Metale și aliaje neferoase -Cuprul și aliajele sale; -Proprietățile cuprului; -Aliajele cuprului (alama bronzul, nichelina, constantanul, alpacaua) - Utilizarea cuprului și aliajelor sale; -Aluminiul și aliajele sale -Proprietățile aluminiului; -Aliajele aluminiului (anticorodalul, duraluminiul și siluminiul; -Utilizarea aluminiului și aliajelor sale;	Scrie pe tablă titlul lecției: „Metale și aliaje neferoase” -precizează competențele specifice probate de elevi la finalul lecției; -sistematizează cunoștințele elevilor, prin conversație euristică referitor la Metale și aliaje neferoase; Care sunt cele mai utilizate material neferoase? -Ce asemănări și deosebiri există între cuprul și alumiul? -Cum se numesc aliajele cuprului cu zincul? Dar aliajele cuprului cu staniu, alumiul, plumbul? -Ce semnificăm grupa de litere și grupa de cifre din simbolul aliajelor? -Unde se utilizează cuprul și aliajele cuprului? -Cum se numesc aliajele aluminiului? -Unde se utilizează aluminiul și aliajel sale -Cum ar fi lumea fără metale neferoase?	-sunt atenți și notează în caiete; - elevii răspund la întrebările formulate de profesor;
4	Transmiterea și însușirea cunoștințelor prin Prezentarea power point	10				
5	Fixarea cunoștințelor (Rezolvarea de câte elevi a sarcinilor din fișa de lucru)	15			-Profesorul explică modul de lucru -distribuie fișele de lucru -supraveghează modul de lucru	- elevii se grupează în perechi, primesc fișa de lucru și

						rezolvă sarcinile din fișă
6	Realizarea feed-back-ului (Test de evaluare)	15			-distribuie fișele de evaluare -dirijează discuția solicitând elevilor răspunsul la întrebări; -ajută elevii în încercarea acestora de a se autoevalua, prin corectarea fișei de evaluare	-elevii prin autoevaluare conștientizează ce informații stăpânesc și ce trebuie să mai aprofundeze
7	Tema pentru acasă	1			Cere elevilor să realizeze „Diagrama Venn”, Să găsească asemănări și deosebiri între proprietățile zincului și proprietățile plumbului	-elevii notează tema pentru acasă

METALE ȘI ALIAJE NEFEROASE

-Fișă de evaluare-

Modulul I: Studiul materialelor

Clasa: a IX-a

Prof. Elisabeta Vladu

Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia

I. Găsiți varianta corectă de răspuns.

10p

1. Temperatura de topire a cuprului este:

a. 1450°C; b. 1803°C; c. 1083°C.

2. Aliajul anticorosiv pe bază de Al este:

a. siluminu; b. duraluminu; c. anticorodal.

II. Găsiți corespondența între termenii celor două coloane.

10p

A

1. aluminu
2. bronz
3. cupru
4. nichelină

B

- a. rezistență de reșou electric
- b. țevi pentru serpentine
- c. piesa pentru avioane
- d. roată melcată

III. Completați spațiile libere cu termenii corespunzători. 30p

- a. Nichelina este un aliaj al cuprului cu..... (1).....
 b. Bronzurile sunt aliaje ale(2)..... cu.....(3), (4), (5).....

IV. Completați în tabelul de mai jos, după simboluri, denumirile materialelor. 40p

Nr.ctr	Simbolul materialului	Denumirea materialului
1	AmLp	
2	AlSi5Cu3	
3	CuSn10Zn2	
4	CuZn39Al14Mn3Fe	

Se acordă 10 puncte din oficiu

Barem de corectare pentru fișa de evaluare

I.

1. c; 2.c

5x2=10p

II. 1-c; 2-d; 3-b; 4-a

2,5x4=10p

III. a. 1- Ni; b.2-Cu, 3-Sn, 4-Al, 5-Pb

6x5=30p

IV. 1. AmLp- alamă de lipit

10x4=40p

2. AlSi5Cu3- siluminii

3. CuSn10Zn2- bronz pe bază de staniu

4. CuZn39Al14Mn3Fe- alamă laminabilă (deformabilă)

Se acordă 10 puncte din oficiu



PROPRIETĂȚILE FIZICE ȘI CHIMICE ALE MATERIALELOR METALICE

*Prof. Virginica Barabaș
Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia*



Noțiunea de „materiale” se referă la *materiile prime* și *semifabricatele* folosite pentru realizarea produselor finite.

Materiile prime se folosesc de regulă, în forma în care se găsesc în natură. **Semifabricatele** sunt materii prime care au fost supuse unor operații de prelucrare și urmează să fie în continuare prelucrate pentru a fi transformate în produse finite.

Materialele sunt substanțe simple sau compuse. Fiecare material are însușiri specifice, care îi determină comportarea în procesele tehnologice (proprietățile tehnologice) precum și utilizările sale.

Orice clasificare a materialelor are un caracter arbitrar; nu există un criteriu care să permită delimitarea strictă a materialelor în grupe.

După proprietățile fizico-chimice, materialele se clasifică în materiale metalice și materiale nemetalice.

În sistemul periodic al elementelor, metalele sunt mai numeroase decât nemetalele; în domeniul mecanic se folosesc mult materialele metalice dar în unele cazuri, materialele nemetalice le pot înlocui, fiind mai ușoare și uneori mai ieftine.

Proprietățile metalelor pot fi **generale** (comune tuturor metalelor) și **specifice** fiecărui metal în parte. *Proprietățile generale* se datorează existenței electronilor liberi iar *proprietățile specifice* existenței atomilor și ionilor metalului.

Proprietățile fizice sunt proprietăți care nu modifică compoziția și structura materialelor; însușiri observabile cu organele de simț; comportamentul în raport cu factorii din mediul înconjurător.

Exemple: Stare de agregare; Culoarea specifică; Luciul metalic; Densitatea; Fuzibilitatea; Dilatarea termică; Conductibilitatea termică; Conductibilitatea electrică; Proprietăți magnetice

Stare de agregare - la temperatură obișnuită sunt solide; excepție – mercurul, care este lichid.

Culoarea specifică – variază de la cenușiu închis la alb strălucitor. Excepții sunt aurul și aliajele sale de culoare galbenă (aurie), cuprul și aliajele sale de culoare roșcată.

Luciul metalic este proprietatea metalelor de a reflecta puternic razele luminoase, care cad pe suprafețele proaspăt tăiate; se datorează opacității metalelor și reflectării razelor luminoase. Se poate accentua prin lustruire mecanică, dar dispare în timp, ca urmare a reacțiilor de oxidare în atmosferă (excepție fac metalele prețioase și aliajele inoxidabile).

Densitatea reprezintă masa pe care o are unitatea de volum a corpului considerat.

Simbol: d ; *Formula:* $d = m/V$, în care: m - masa [kg, g] și V - volumul [m^3 , cm^3]

Unitate de măsură: kg/m^3 , dar găsim densitatea exprimată și în kg/dm^3 , g/cm^3

Din punct de vedere al densității se întâlnesc metale:

- *ultraușoare* - $d < 2000 kg/m^3$, (magneziu - Mg),

- *ușoare* - $2000 \text{ kg/m}^3 < d < 4000 \text{ kg/m}^3$, (aluminiiu - Al),
- *semiușoare* - $4000 \text{ kg/m}^3 < d < 6000 \text{ kg/m}^3$, (titan - Ti),
- *grele* - $6000 \text{ kg/m}^3 < d < 10000 \text{ kg/m}^3$, (fier - Fe),
- *foarte grele* - $d > 10000 \text{ kg/m}^3$, (aur - Au)

Cel mai ușor metal – litiu (Li) – $\rho=0,53\text{g/cm}^3$; *Cel mai greu metal* – osmiu (Os) - $\rho=22,6\text{g/cm}^3$

Fuzibilitatea este proprietatea metalelor și aliajelor de a se topi (de a trece din stare solidă în stare lichidă sub influența căldurii).

Fiecare metal se topește la o anumită *temperatură*, numită *punct de topire*. Aliajele se topesc într-un interval de temperaturi (interval de topire), marcat de un punct de sfârșit de topire. De exemplu aliajul format din 90% cupru și 10% staniu se topește în intervalul cuprins între 890°C și 1050°C și se solidifică în intervalul 1050°C - 890°C.

Punctul de topire variază foarte mult de la metal la metal:

- Cupru (Cu) - 1083°C,
- Wolfram (W) - 3410°C,
- Fier (Fe) - 1535°C,
- Aluminiiu (Al) - 658°C.

Metalele se pot clasifica după temperatura de topire:

- ușor fuzibile (natriu, staniu, plumb etc.),
- greu fuzibile (cupru, fier etc.),
- foarte greu fuzibile (niobiu, molibden etc.),
- refractare (wolfram, oțeluri refractare)

Dilatarea termică reprezintă modificarea dimensiunilor corpurilor metalice când sunt încălzite.

Dilatarea liniară (în lungime) este caracterizată de coeficientul de dilatare liniară (notat cu $\alpha = 1/T$).

Dilatarea în volum este caracterizată de coeficientul de dilatare în volum (notat cu β) care este de trei ori mai mare decât coeficientul de dilatare liniară.

Fenomenul **invers** se numește **contracție termică** - **micșorarea dimensiunilor la scăderea temperaturii (răcire)**.

Conductibilitatea termică este proprietatea materialelor metalice de a transmite căldura.

Conductivitatea termică (notată cu λ) este o măsură a conductibilității și exprimă căldura transferată în unitatea de timp prin unitatea de arie pentru o variație a temperaturii pe unitatea de lungime a materialului egală cu unitatea.

Cea mai mare conductivitate termică au: argintul, cuprul, aurul, aluminiiu. Cea mai slabă conductivitate termică au: plumbul și mercurul. Aliajele au conductivitatea termică mai mică decât a metalelor componente.

Conductibilitatea electrică este proprietatea metalelor de a **permite trecerea curentului electric**.

Conductivitatea electrică (notată cu γ) dă măsura conductibilității electrice și este inversul rezistivității electrice. Relație matematică: $\gamma = 1/\rho$ și se măsoară în $1/(\Omega \cdot \text{m})$.

Materialul care conduce curentul electric se numește **conductor electric**; metalele sunt buni conductori electrice, iar dintre acestea conductivitatea cea mai mare o are **argintul**, urmat la mică distanță de **cupru**. Aliajele au în general conductivități electrice mai scăzute decât metalele de bază din compoziția lor.

Rezistivitatea electrică (notată cu ρ) este rezistența opusă la trecerea curentului electric de un conductor din acel material (care are lungimea egală cu unitatea și aria secțiunii egală cu unitatea). Relație matematică: $\rho = R \cdot S / l$ și se măsoară în $\Omega \cdot m$. *Rezistivitatea electrică* a metalelor și aliajelor crește odată cu creșterea temperaturii.

Conductanța electrică este mărimea care exprimă capacitatea a unui conductor sau circuit dat de a conduce curentul electric.

Magnetismul este proprietatea materialelor metalice de a atrage materiale feroase. **Marimea fizică** care caracterizează această proprietate se numește *permeabilitate magnetică*.

Din punct de vedere magnetic materialele sunt:

- *Diamagnetice* - sunt slab respinse de câmpul magnetic; permeabilitate magnetică relativă subunitară, foarte aproape de unitate (<1) (exemple: Ag, Au, Cu, Pb, Zn, Ge)
- *Paramagnetice* - sunt slab atrase de câmpul magnetic; permeabilitate magnetică relativă supraunitară, foarte apropiată de unitate (>1) (exemple: majoritatea metalelor, Al, Cr, Pt, Mn);
- *Feromagnetice* - sunt puternic atrase de câmpul magnetic; permeabilitate magnetică relativă mult mai mare decât unitatea, ajungând la valori peste 100000 (exemple: Fe, Co, Ni, aliajele acestora)

Proprietățile chimice sunt proprietăți care modifică compoziția și structura materialelor; comportamentul în raport cu alte materii prime și materiale. Exemple: Rezistența la coroziune.

Rezistența la coroziune este proprietatea de a rezista la o degradare lentă de la suprafață la interior sub acțiunea mediilor chimice active (mediul ambiant, aer, umiditate, gaze industriale, agenți chimici) cu care metalele vin în contact.

Rezistența la coroziune a metalelor crește prin reducerea impurităților din metale, prelucrarea cât mai îngrijită a suprafețelor, alierea cu elemente rezistente la coroziune, acoperirea cu straturi anticorozive.

Metale și aliaje *rezistente la coroziune*: metalele nobile (Au, Ag, Cu) și aliajele lor (scumpe).

Metale și aliaje *autoprotectoare* - metalele și aliajele care în urma coroziunii inițiale se acoperă cu o peliculă izolatoare datorită **fenomenului de pasivare** (pasivarea Ag în acid clorhidric prin formarea peliculei de clorură de argint, a Fe în acid azotic concentrat).

Alierea metalelor cu un component adecvat - concentrații relativ scăzute ale componentului de aliere, reduc considerabil viteza de coroziune (introducerea Cu de 0,2...0,3%, Cr sau Ni în oțeluri etc.).

Tipuri de coroziune:

- *chimică* – fără transfer de sarcină electrică în timpul procesului (oxigen, acid clorhidric, dioxid de carbon, alte soluții rău conducătoare de electricitate – benzine, alcoolii);
- *electrochimică* - cu transfer de sarcină electrică (soluții bune conducătoare de electricitate-electroliți).

Bibliografie:

1. A. Țonea, M. Baltac, C-tin Rădulescu, I. Arieș, A. S. Dorobanțu - *Materii prime și materiale*, Editura Aramis, 2004
2. Niculae Popescu - *Studiul materialelor*, EDP, București, 1986
3. *** - *Agenda tehnică*, Editura Tehnică, București, 1981

RESURSELE EDUCATIVE ALE ACTIVITĂȚII DE LABORATOR ȘI ATELIER CA METODĂ DIDACTICĂ ACTIV-PARTICIPATIVĂ, FORMATIVĂ

-Studiu de specialitate-

Prof. Doina Andrei

Liceul Tehnologic Special pentru Copii cu Deficiențe Auditive Buzău

Experimentele de laborator, considerate multă vreme ca formă de demonstrație, se constituie în predarea-învățarea disciplinelor de specialitate ca metodă de sine stătătoare. Cerința predării și învățării disciplinelor tehnice, tehnologice, reale pe bază experimentală este impusă de specificul acestor domenii, prin excelență experimentate. Toate datele științifice acumulate în aceste domenii, toate teoriile și generalizările au la bază experimentul. De aceea, disciplinele tehnice, reale, ca obiecte de învățământ, se deosebesc de alte discipline prin faptul că noțiunile pe care trebuie să și le însușească elevii trebuie să fie deduse sau verificate experimental.

Această caracteristică a acestor discipline impune desfășurare orelor într-o sală special amenajată (dotată cu materiale, aparate, instalații etc.), care poate fi un *laborator*, *atelier* sau *cabinet tehnic*.

Predarea experimentală a disciplinelor tehnice și tehnologice este impusă de necesitățile învățământului actual, deoarece creează condițiile pentru un învățământ formativ, mărește eficiența procesului de învățământ, obișnuiește elevii cu un limbaj tehnic, asigură procesul de tehnicizare a învățământului, permițând în final, apropierea învățământului de viață.

În predarea disciplinelor tehnice și tehnologice, experimentele pot fi folosite izolat-integrate în diferite etape ale lecțiilor, sau grupate în lecții sau lucrări de laborator. În condițiile școlii contemporane, când aproximativ 50 % din activitatea la clasă se preconizează să fie de tip practic-experimental, metoda experimentelor de laborator, o metodă importantă în dobândirea cunoștințelor la disciplinele de specialitate, oferă nu numai mijloacele pentru demonstrarea valabilității noțiunilor specifice disciplinei respective, dar și posibilitățile pentru a dezvolta gândirea elevilor și deprinderile lor de muncă independentă.

De cele mai multe ori experimentele chimice utilizate în școală urmăresc: să stabilească anumite proprietăți ale substanțelor și anumite posibilități de transformare ale acestora; să confirme sau să infirme o ipoteză privind structura sau proprietățile substanțelor; să pună în evidență interacțiunea dintre cauzele și efectele fenomenelor chimice; să formeze o serie de deprinderi practice ale elevilor, precum și obișnuința de a folosi în practică cunoștințele teoretice de chimie.

În funcție de aceste scopuri există mai multe tipuri de experimente:

- ♦ *experimente demonstrative (sau ilustrative);*
- ♦ *experimente cu caracter de cercetare;*
- ♦ *experimente aplicative*, utilizate pentru verificarea posibilităților elevilor de a aplica în practică noțiunile teoretice însușite anterior;
- ♦ *experimente organizate în mod special pentru formarea anumitor priceperi și deprinderi practice* ale elevilor pentru a mânui unelte, mașini, instrumente și aparate utilizate în diferite activități tehnice.

Prin *experiment ilustrativ* se înțelege acel experiment efectuat pentru verificarea unor date experimentale expuse de profesor sau pentru ilustrarea unor concluzii teoretice deja stabilite.

Experimentul cu caracter de cercetare este experimentul prin a cărui efectuare se rezolvă o problemă teoretică prezentată de profesor sau de elevi stimulați de profesor și al cărui rezultat contribuie la stabilirea concluziilor teoretice.

Dacă până nu demult în practica școlară experimentele ilustrative erau folosite aproape în exclusivitate, în prezent accentul cade în mod deosebit pe experimentele cu caracter de cercetare. Acestea reprezintă mijloace de însușire activă a materiei, obligând elevii la o serie de operații mentale sau practice, cum ar fi: găsirea unei motivații, enunțarea unor ipoteze, elaborarea unor instalații, executarea propriu-zisă a experimentului, organizarea observației, prelucrarea datelor, formularea concluziilor, verificarea rezultatelor etc.

Experimentarea nu constă într-o simplă cunoaștere senzorială a lucrurilor, ci constituie și un proces psihic, care presupune gândire teoretică.

Prin urmare, experimentul de cercetare se constituie ca un proces complex care presupune o activitate teoretică intensă și care contribuie la dezvoltarea acesteia. Experimentul de cercetare pune elevul în contact cu metodele, cu tehnicile muncii științifice, cu diferite tipuri de activități pe care le practică oamenii de știință în munca lor, creându-le condiții pentru a putea trece de la observarea unor fenomene la cercetarea lor și de aici la descoperirea unor cunoștințe noi. Experimentele ilustrative suscită mai puțin interesul, spiritul de observație și inițiativa elevilor, fiind realizate nu în scopul stabilirii unor adevăruri, ci numai pentru verificarea acestora.

În practica învățământului tehnic, experimentele și lecțiile practice de laborator, atelier, se organizează:

- a) în timpul predării-învățării de noi cunoștințe;
- b) după terminarea unei teme sau a unui capitol;
- c) în cadrul cercurilor la disciplinele tehnice, tehnologice și reale.

a) Organizate pentru a ușura procesul de înțelegere și de însușire a noilor cunoștințe, experimentele din această grupă au un rol percepțional și contribuie la formarea unor reprezentări corecte și complete cu privire la fenomenele studiate. În cadrul acestora, experimentele cu caracter de cercetare trebuie să fie preferate și să ocupe un spațiu mai mare decât celelalte tipuri de experimente.

b) Experimentele la disciplinele de specialitate și lecțiile practice se organizează după terminarea unei teme sau a unui capitol și urmăresc consolidarea cunoștințelor sau evaluarea gradului de însușire a acestora de către elevi. În funcție de scopul urmărit se pot folosi experimente demonstrative, de cercetare și mai ales aplicative.

Această categorie de experimente oferă profesorului posibilitatea de a cunoaște, totodată, capacitatea elevilor de a aplica în practică principii, legi sau noțiuni învățate la clasă, prezintă avantajul de a arăta elevilor importanța noțiunilor teoretice în rezolvarea unor cerințe practice, de a-i face să înțeleagă locul muncii și al laboratorului, atelierului în cadrul disciplinelor tehnice și reale.

c) În cadrul cercurilor de chimie, experimentele didactice sunt folosite pentru dobândirea unor cunoștințe și deprinderi de lucru superioare. În timpul activităților desfășurate în cerc se pot organiza toate tipurile de experimente menționate, inclusiv cele organizate în scopul special de a forma deprinderea elevilor de a mânui substanțele, aparatele, instalațiile de laborator etc.

Obligându-i pe elevi să mânuiască substanțe și aparate, să emită ipoteze, să construiască instalații, să analizeze diversele momente ale experimentului efectuat, să găsească argumente în

favoarea sau defavoarea ipotezelor propuse, experimentele de laborator *prezintă o valoare formativă și pedagogică indiscutabilă*, deoarece:

- ◆ dezvoltă spiritul de observație și gândirea elevilor;
- ◆ suscită imaginația și curiozitatea științifică a elevilor;
- ◆ formează deprinderea elevilor de a organiza și urmări un experiment;
- ◆ formează deprinderea de muncă individuală sau în colectiv;
- ◆ ajută elevii să-și însușească metodele științifice de cercetare și prin aceasta apropie organizarea procesului de învățământ de specificul cercetării științifice;
- ◆ formează o serie de deprinderi practice la elevi, cum sunt: deprinderea de a mânui substanțe, ustensile, instalații și aparate de laborator, deprinderea de a identifica substanțele după proprietățile lor fizice și chimice, deprinderea de a efectua o serie de activități practice, psihomotorii, utile nu numai în învățarea disciplinelor tehnice, reale, dar și în viața lor particulară;
- ◆ măresc interesul și seriozitatea cu care elevii își desfășoară activitatea.

Bibliografie:

1. Nițucă, Costică; Stanciu, Tudor - *Didactica disciplinelor tehnice*, Editura Performantica, Iași, 2006
2. Onu, Petre; Luca, Constantin - *Didactica specialității – discipline tehnice și tehnologice*, Editura „Gh. Asachi”, Iași, 2002
3. Onu, Petre; Luca, Constantin - *Introducere în didactica specialității – discipline tehnice și tehnologice*, Editura Polirom, Iași, 2004

IMPLEMENTAREA METODEI PROIECTULUI ÎN PREDAREA INFORMATICII

Prof. Doina Mihaela Zamfir
Liceul Teoretic „Tudor Vladimirescu” București

Introducere

Era informației cuprinde trei perioade: *societatea informațională*, *societatea cunoașterii* și *societatea conștiinței*. Creșterea nivelului de cunoștințe IT în rândul profesorilor și elevilor este un pas important către *societatea informațională*. La ora actuală este folosită Platforma Software AEL dezvoltată de SIVECO România care se bazează pe un mediu de învățare ce valorifică posibilitatea de a prezenta materialele didactice după metode noi, dinamice, interactive, induse de folosirea computerului și prezintă o serie de avantaje îndreptate spre a influența favorabil atitudinea elevului pentru studiu.

Mediul competitiv din secolul XXI ne obligă să transformăm informația în cunoaștere. *Societatea cunoașterii* este denumirea generică dată societății de astăzi, făcând referire la faptul că accesul la informație, precum și prelucrarea informațiilor obținute, este neîngrădit, datorită tehnologiilor existente la ora actuală și, în principal, prin extinderea Internet-ului. Termenul de

societate a cunoașterii este preferabil celui de societate a informației, având o arie de cuprindere mai mare a schimbărilor ce au loc, în concordanță cu dinamismul și complexitatea acestora. În aceste condiții, își face apariția cu pași rapizi, **sistemul elearning**, sistem ce își propune a da procesului de învățare noi concepte, urmărind ca învățarea să se desfășoare în funcție de necesitățile și posibilitățile celui dornic de cunoaștere, fără restricții sau impuneri de termene, ore, etc.

În contextul integrării europene și în acord cu planul strategic de acțiune eEurope, programul Intel®Teach propune un concept inovativ, soluții concrete și instrumente tehnologice moderne care permit modelarea capacităților de gândire superioară și a abilităților necesare secolului XXI.

Învățarea prin metoda proiectului și-a câștigat un loc mai sigur în practicile școlare pe măsură ce experții au început să documenteze ceea ce profesorii au înțeles de mult timp: elevii devin mai implicați în procesul de învățare atunci când au posibilitatea de a analiza, de a cerceta probleme complexe, provocatoare, care se aseamănă cu cele din viața reală.

Învățarea pe bază de proiecte este un model de instruire care îi implică pe elevi în activități de investigare a unor probleme obligatorii și au drept rezultat obținerea unor produse autentice. Proiectele destinate să sporească oportunitățile de învățare ale elevilor pot varia foarte mult în ceea ce privește conținutul și aria acoperită și pot avea loc la diferite niveluri de învățământ. Cu toate acestea, tind să aibă în comun câteva trăsături definitorii. Proiectele se dezvoltă pornind de la întrebări provocatoare care nu pot primi răspunsuri prin învățarea bazată pe memorare. Prin proiecte, elevii își asumă roluri active – cel care rezolvă problema, cel care ia decizia, cel care efectuează investigații, responsabilul cu documentarea. Proiectele servesc unor obiective educaționale specifice, semnificative; ele nu sunt diversiuni sau adaosuri la curriculumul „real”.

Întrebările - cheie ale curriculumului

Metoda întrebărilor socratice este un concept – cheie al cursului, pentru că aceasta este considerată cea mai bună manieră de a stimula curiozitatea, gândirea critică și creativitatea elevilor. Învățând să problematizeze, să privească din mai multe perspective o problemă, elevii își dezvoltă capacitățile de gândire superioară și competențele de comunicare, necesare secolului XXI. Întrebările de tipul „de ce” și „cum” sunt de preferat în locul tradiționalelor „ce” și „unde”, pentru că îi solicită pe elevi să gândească, să analizeze critic și nu să reproducă niște cunoștințe memorate în prealabil.

Proiectul unității de învățare este astfel generat de **întrebările – cheie ale curriculumului**:

- **întrebarea esențială** este o întrebare deschisă, transdisciplinară, generală (referitoare la o temă interesantă și importantă pentru elevi), menită să le capteze atenția, solicitând capacități cognitive de nivel superior, concepută în funcție de conexiunile cu lumea reală. Pentru a concepe întrebarea esențială a unității trebuie să ne punem în primul rând întrebarea: De ce învață elevii acest material, cum putem face conținutul unității de învățare să devină important pentru elevi și să aibă sens pentru ei în mod personal? Întrebarea trebuie scrisă întâi în limbajul unui adult pentru a prinde sensul esențial, apoi rescrisă într-un limbaj adecvat elevilor.

- **întrebările de unitate** solicită de asemenea gândirea critică, provoacă și susțin interesul elevilor, dar se referă la temele ce se vor studia pe parcursul unității.

- **întrebările de conținut** sunt întrebări închise, referitoare la concepte specifice și care solicită răspunsuri clare, vizând direct obiectivele operaționale.

Voi enumera câteva aspecte referitoare la implementarea metodei proiectului pentru unitatea de învățare *Algoritmi*, unitatea cu care debutează studiul informaticii în liceu. Această unitate de

învățare se fundamentează pe ideea posibilității și necesității abordării informatizate a diverselor probleme din viața reală. Elevii sunt implicați în activități care le permit să descopere, prin discuții, activități aplicative, investigații, studii de caz și problematizare, răspunsuri și motivații, situații concrete în care algoritmizarea permite aflarea rapidă a soluțiilor și îmbunătățirea acestora. În cadrul unității, se studiază:

- algoritmi – concept, proprietăți, reprezentare (limbaj natural, scheme logice și pseudocod);
- obiectele cu care lucrează algoritmi (date, operatori, expresii, funcții);
- principiile programării structurate - structurile de control de bază (tipuri, descriere prin scheme logice și pseudocod)

Întrebarea esențială a unității ar putea fi: *Este posibilă și necesară abordarea informatizată (algoritmica) a problemelor din viața reală?*

Întrebările de unitate: *Ce conexiuni există între informatică și viața reală? Cum abordez în mod creativ rezolvarea problemelor din viața reală, bazându-mă pe algoritmizare? sau Care ar fi modalitatea prin care pot realiza un algoritm al activităților zilnice?*

Întrebările de conținut se referă la informațiile noi prezentate elevilor. Dintre acestea enumerăm câteva: *Ce este un algoritm? Cu ce obiecte lucrează algoritmi? Ce sunt datele de intrare și datele de ieșire? Care este scopul algoritmului? Care sunt caracteristicile unui algoritm?*

Crearea exemplului din perspectiva elevului

Cum este privit procesul de învățare din perspectiva elevului? Sunt cerințele proiectului final adecvate nivelului de înțelegere și potențialului elevilor? Cum vor demonstra elevii ceea ce au învățat? Care este instrumentul tehnologic cel mai potrivit pe care ar trebui să-l aleagă elevii pentru a crea un produs final al învățării? Îi ajută integrarea tehnologiei pe elevi să demonstreze în mod eficient ceea ce au învățat? Cât de bine sunt atinse obiectivele operaționale?

Toate aceste întrebări găsesc răspuns prin **crearea exemplului din perspectiva elevului**, un alt concept inovator propus de cursul „Instruirea în societatea cunoașterii”. Acesta este creat de profesor, dar din punctul de vedere al elevului.

Exemplele din perspectiva elevului reprezintă un element de noutate pentru învățământul românesc. Oferind răspunsuri la întrebările – cheie, acestea trebuie să demonstreze în primul rând atingerea obiectivelor operaționale, să arate că elevii au înțeles conceptele importante și că toate cerințele sunt autentice, reprezentative pentru activitățile desfășurate în viața reală, permițându-le să realizeze conexiuni între mai multe discipline. Exemplele din perspectiva elevului trebuie de asemenea să demonstreze, în momentul evaluării, în ce măsură a fost încurajată dezvoltarea abilităților de gândire superioară și a competențelor secolului XXI și în ce măsură instrumentele tehnologice i-au ajutat să fie mai eficienți, mai creativi, să investigheze, să evalueze și să sintetizeze informația.

Deși întrebările – cheie ale curriculumului ar trebui să fie discutate pe parcursul întregii unități de învățare, acestea sunt cel mai adesea vizate prin exemplul creat din perspectiva elevului. În funcție de răspunsurile primite la întrebarea esențială, la întrebările unității de învățare și la întrebările de conținut este creat exemplul din perspectiva elevului, ca și cum eu, profesorul, aș fi elev în propria mea clasă. Se poate realiza o prezentare, o publicație, un wiki sau un blog. Exemplul ar trebui să demonstreze modul în care eu mă aștept ca elevii să atingă obiectivele operaționale, modul în care exemplul abordează capacitățile de gândire de nivel superior, competențele necesare

în secolul XXI și întrebările-cheie ale curriculumului pentru unitatea de învățare. Limbajul și conținutul trebuie să fie corespunzător vârstei.

Crearea unui exemplu de activitate/produs din perspectiva elevilor ne ajută să ajustăm cerințele proiectului la potențialul elevilor. De asemenea, ne ajută să stabilim care sunt resursele disponibile și să identificăm conținutul și procesele de abordat prin instruire. Următorul exemplu este preluat din Intel®Teach - Instruirea în societatea cunoașterii, CD-ROM cu resurse curriculare, Siveco România.

Evaluarea

Dacă instruirea este centrată pe elevi, aceștia ar trebui să fie implicați în procesul de evaluare. Cercetările indică efectul pozitiv pe care îl are implicarea elevilor în evaluare asupra procesului de învățare (Black & Wiliam, 1998). Pentru acest lucru însă, elevii au nevoie de oportunități pentru a învăța și a pune în practică multe capacități noi, precum:

- crearea și utilizarea planurilor de proiect, a listelor de verificare și a criteriilor de evaluare;
- utilizarea întrebărilor de reflecție, care să-i ajute să se gândească la propriul proces de învățare și să se autoevalueze;
- stabilirea de obiective, definirea de sarcini și identificarea a ceea ce urmează să învețe;
- identificarea dificultăților de învățare și analiza strategiilor de ameliorare;
- oferirea și primirea de feedback de la colegi.

În momentul în care sunt implicați în evaluare, elevii dezvoltă un sentiment de control asupra procesului de învățare și se consideră ca fiind capabili și performanți.

Concluzie

Pentru a construi *societatea cunoașterii*, trebuie să credem în forța inovației: metoda proiectului, promovată de Cursul Intel®Teach „Instruirea în societatea cunoașterii” este soluția inovativă, modernă și INTELigentă de a deveni adevărații profesori și elevi ai secolului XXI.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan - *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006
2. Cucoș, Constantin (coord.) - *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Iași, Editura Polirom, 2008



UTILIZAREA INFORMAȚIEI – TRANSFERUL OBIECTELOR ÎNTRE APLICAȚII

-Proiect didactic-

Prof. Iulian Cioroianu

Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia

Disciplina: Tehnologia Informației și a Comunicațiilor

Clasa: a XI-a

Unitatea de învățare: Utilizarea calculatorului pentru prelucrarea informației

Tema: *Utilizarea informației - Transferul obiectelor între aplicații*

Tipul lecției: lecție mixtă (comunicare și însușire de noi cunoștințe, formare de priceperi și deprinderi);

Competențe generale: Utilizarea mijloacelor TIC pentru documentare

Competențe specifice: 1. Utilizează informații de pe Internet.

Obiective operaționale.

Obiective cognitive:

O1: să cunoască metodele prin care pot transfera date între aplicații

O2: să descrie metodele prin care se pot transfera date

Obiective afective:

O3: să prezinte avantajele utilizării metodelor de transfer între aplicații

Obiective psihomotorii:

O4: să transfere date între aplicații utilizând metodele cunoscute

Resurse:

Timp: 100 minute

Materiale: cretă, tablă, caiet de notițe, calculatoare

Procedurale:

- ✓ Metode de comunicare orală
 - ✎ Expunere
 - ✎ Conversație
- ✓ Metode de acțiune
 - ✎ Exercițiul (aplicații de laborator)
- ✓ Procedee de instruire
 - ✎ Explicația în etapa de comunicare
 - ✎ Conversația în etapa de fixare a cunoștințelor
 - ✎ Învățarea prin descoperire dirijată
- ✓ Forme de organizare a activității
 - ✎ Frontală
 - ✎ Pe grupe mici / individuală
- ✓ Metode de evaluare
 - ✎ Probe orale / practice

Material bibliografic de specialitate:

Manualul „Tehnologia informației și a comunicațiilor” pentru clasa a 11 –a filiera tehnologică, Mariana Miloșescu., Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006

www.google.com

<http://euro.ubbcluj.ro/~alina/cursuri/birotica-practic/word/5-5.htm>

<http://ebooks.unibuc.ro/informatica/info/Capitolul%209.htm>

“Metode de învățământ”, Cerghit I., Editura Polirom, 2006.

Desfășurarea activității - Structura lecției pe secvențe de instruire

Momentul organizatoric (2 min.)

Se stabilește prezența și se verifică dacă sunt asigurate condițiile didactico-materiale utile desfășurării lecției.

Elevii raportează absenții.

Reactualizarea cunoștințelor dobândite anterior (12 min.)

Profesorul adresează clasei întrebări:

- a) Ce este o enciclopedie?
- b) Ce tipuri de enciclopedii putem folosi pentru documentare?
- c) Care din enciclopedii oferă cele mai multe avantaje? Motivați răspunsul.
- d) Ce sunt drepturile de autor?

Profesorul notează elevii care au răspuns la întrebări.

Elevii răspund la întrebări

1. *Lucrare de referință care conține informații din toate domeniile cunoașterii sau care se ocupă pe larg de o anumită ramură a cunoașterii. Este o lucrare autonomă, iar explicațiile sunt mai amănunțite decât cele oferite de un dicționar.*
2. *Enciclopedii tipărite, online, pe CD/DVD.*
3. *Enciclopediile de pe CD/DVD.*
 - informațiile pot fi accesate mai rapid decât pe Internet;
 - nu toți utilizatorii au o legătură la rețea de mare viteză;
 - pe CD sau DVD găsim versiunea integrală a enciclopediei, pe când pe Internet va exista numai o parte din informații;
 - toate informațiile de pe CD sau DVD sunt avizate de o echipă de specialiști în fiecare domeniu.
4. *Dreptul exclusiv de a reproduce, publica sau vinde o lucrare originală a unui autor. Protejează împotriva copierii neautorizate a oricărei lucrări publicate sau nepublicate care este fixată într-o carte sau un manuscris. Protecția se extinde pe perioada vieții creatorului și încă 70 de ani după moartea acestuia.*

Captarea atenției clasei și enunțarea obiectivelor (1 min.)

Profesorul anunță titlul lecției, obiectivele operaționale și modul de desfășurare a activității.

Elevii ascultă profesorul.

Comunicarea noilor cunoștințe

Profesorul enumeră metodele prin care se pot transfera date între aplicații. Descrie fiecare metodă.

Elevii sunt atenți la explicațiile profesorului și intervin în cazul în care au întrebări. Ei notează în caiete explicațiile oferite de profesor.

Fixarea, retenția și transferul noțiunilor predate prin aplicații:

Elevii primesc fișe de lucru.

Profesorul urmărește:

- efectuarea sarcinilor de lucru și corectitudinea rezolvării acestora;
- capacitatea elevilor de a realiza sarcinile trasate și ajută acolo unde este cazul;
- conduita elevilor la lecție.

Elevii efectuează sarcinile de lucru.

Recapitularea și sistematizarea conținuturilor – rezumatul lecției

Profesorul adresează clasei întrebări:

- a) Ce metode putem utiliza pentru a transfera date între aplicații?
- b) Cum putem transfera date utilizând metoda importului / exportului? Care sunt dezavantajele acestei metode?
- c) Ce este Clipboard?
- d) Cum transferăm date utilizând Clipboard?
- e) Ce reprezintă OLE?
- f) Ce opțiuni putem folosi pentru a insera obiecte prin metoda OLE?
- g) Descrieți aplicațiile Microsoft Graph, MS Equation Editor, Bitmap Image.

Elevii răspund la întrebări.

Se vor face aprecieri individuale și colective asupra activității desfășurate, elevii care au activat în timpul orei sunt notați.

Elevii sunt atenți la aprecieri și la recomandările făcute de profesor.

FIȘA DE LUCRU – TRANSFERUL DATELOR ÎNTRE APLICAȚII

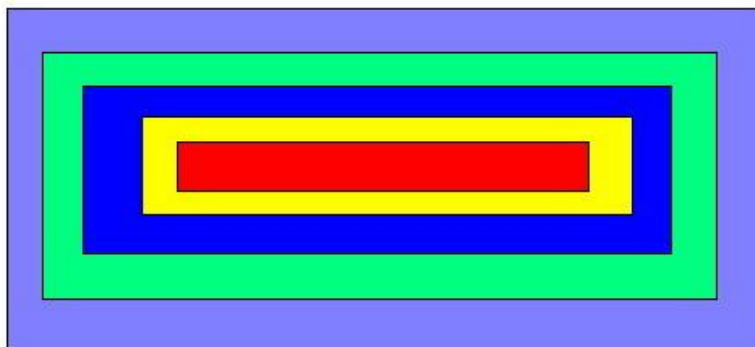
1. Căutați imagini cu aplicația Internet Explorer legate de toamnă. Salvați 2-3 imagini în folder-ul clasei. Inserați într-un document Microsoft Word două din imaginile salvate. Sub fiecare imagine, scrieți un text care să descrie imaginea.
2. Închideți documentul curent, salvându-l cu numele “*Poze primăvara*” în folderul clasei. Creați un nou document. Inserați în acest document date din fișierul închis anterior (Inserare → Fișier ... căutați fișierul)
3. La sfârșitul documentului inserați inecuația (Inserare → Obiect → MS Equation Editor)

$$\frac{\sqrt[3]{x^2 + 2x}}{(3x + 4)^2} \leq 0$$

4. Creați în noul document un grafic după datele din următorul tabel.

Utilitatea	Ianuarie	Februarie	Martie
Apă	189	190	238
Gaz	423,5	400	354
Electricitate	215	200	198

5. Creați următorul desen bitmap (Inserare → Obiect → Bitmap Image)



6. Căutați pe Internet informații despre tradițiile de iarnă. Utilizând tehnica COPY / PASTE, transferați aceste informații în document.
7. Salvați fișierul cu numele “*utilizarea informației*” în folder-ul clasei.

ISTORIA TUNSORII BOB

*Prof.preuniv. dr. ing. Irina Isabella Savin
Colegiul Tehnic „Ioan C. Ștefănescu” Iași*

Lumea a evoluat foarte mult și timpul e prea scurt, iar schimbările prea multe. Mulți dintre noi atunci când vrem o schimbare de look nu ne gândim dacă această schimbare ne avantajează sau dacă se potrivește.

Așa cum mulți dintre noi fac această greșală de fiecare dată, iar cei specializați în domeniu nu își dau interesul pentru al sfătui dacă îi se potrivește sau să îi recomande ceva ce îl avantajează mai mult.

Tunsoarea BOB

Tunsoarea **bob clasică**, e o tunsoare scurtă, de obicei până la linia maxilarului și în jurul feței, care cade plin, fără volum în creștet. Deseori se completa cu un breton, tăiat drept, pe frunte.



În vremurile trecute, idealurile de frumusețe cereau ca orice femeie să aibă păr lung și bogat. Acesta era aranjat sofisticat, la femeile din înaltă societate din vest, cu bucle și cârlionți, cocuri înalte sau alte coafuri elegante și impozante.

Există câteva cazuri de femei care au purtat părul scurt și înainte de Primul Război Mondial, dar de fapt, în perioada interbelică și după, s-a adoptat masiv stilul bob, datorită ușurimii de a-l aranja și întreține.

În anii '20, vedete de film au adus în atenția publicului tunsoarea bob, devenind un model de frumusețe și independență feminină. A început să se poarte tot mai mult acest stil, de multe ori fără breton și cu cărarea pe o parte, aranjat în valuri sau bucle.



În același timp și vestimentația pentru femei se moderniza, deci era necesară modificarea tunsorii, căci noile haine nu se potriveau cu părul lung.

În anii '30 s-a revenit la părul lung și pentru o perioadă, bobul a fost uitat.

Însă, în anii '60, **Vidal Sassoon**, un talentat coafor britanic, l-a readus în atenția publică, recreând linia clasică, conferindu-i mai multă versatilitate și geometrie.



El spunea că își dorea să schimbe forma, făcând-o mai fluidă, mai naturală.

Tunsorii create de **Vidal Sassoon** erau realizate pe păr închis, drept și strălucitor, tăiat în forme geometrice, dar totuși naturale. Erau moderne, dar foarte ușor de întreținut, întrucât părul se aranja singur.

În timp, **Vidal Sassoon** a devenit o marcă puternică, recunoscută pe plan mondial, nu doar prin tunsorii exacte, geometrice, dar versatile și ușor de întreținut, dar și pentru liniile de produse pentru întreținerea, repararea și colorarea părului.

Mai jos sunt câteva poze cu vedetele vremii, care au devenit iconuri ale acestui stil: Juliette Greco, Mireille Mathieu și Nancy Kwan (care a creat un trend cu bobul ei marca **Vidal Sassoon**, din filmul de mare succes „**Lumea lui Suzy Wong**”).



Diferite tipuri de tunsori BOB

Bob trapez

Este o tunsoare perfectă pentru persoanele cu părul creț și cu mult volum. Buclele sunt tunse foarte scurt, fiind așezate unele peste altele într-un mod ludic.



Bob stratificat, asimetric

Este potrivit pentru persoanele care sunt mereu în căutarea a ceva nou și interesant. Tunsoarea bob



stratificat, asimetric se traduce prin energie, dinamism și nonconformism. Vopsirea parului în șuvițe pune mult mai bine în evidență linia pe care o urmează tunsoarea.

Bob pieptănat lateral

Această tunsoare bob este una casual și necesită puțin efort în cazul în care aveți părul drept, dar nu foarte moale. Practic, una din părțile laterale ale părului este trecută în partea opusă, părul fiind tuns la aproximativ aceeași lungime.



Bob scurt, de inspirație retro - chic

Această tunsoare bob este una foarte spectaculoasă, îmbinând lungimi diferite ale părului și emanând feminitate, forță și dinamism.

Dacă părul este vopsit în șuvițe, cu siguranță tunsoarea bob scurt va fi pusă și mai bine în evidență.



Bob stratificat

Este o tunsoare care îmbină clasicul și modernul, în sensul că bretonul pieptănat lateral specific bobului clasic se păstrează, în timp ce părul capătă onduleuri ușoare în partea de jos și vârfurile sunt pieptănate spre exterior.



Bob în bucle voluminoase

O tunsoare care se potrivește perfect celor cu părul creț. Părul este tuns puțin mai jos de bărbie, pentru că, atunci când se formează buclele, el își reduce lungimea ajungând până în dreptul acesteia.



Bob filat

Acest tip de tunsoare îmbină lungimi diferite ale șuvițelor de păr. La spate acestea sunt tunse scurt, urmând să avanseze în lungime spre față pentru a o încadra într-un mod armonios. Este o tunsoare care inspira foarte multă eleganță și feminitate.



În loc de concluzii.

Să ai grijă de tine și să te menții frumoasă nu este o greșală, este ceva ce ar trebui să îl aibă în vedere toată lumea, deoarece trebuie să avem grijă de noi și să nu ne neglijăm.

Frumusețea interioară, cât și cea exterioară sunt importante și trebuie să avem grijă și să le corectăm pe ambele, pentru că dacă tu nu vrei să te schimbi în mai bine, nimeni nu o va face pentru tine.

“Frumusețea chipului este o podoabă fragilă, o floare trecătoare, strălucirea de o clipă și care nu-i legată decât de epidermă.” Jean-Baptiste Poquelin

Bibliografie:

1. <http://www.kuidik.ro>
2. <http://www.scribd.com>
3. <http://www.scribd.com>
4. <http://www.discutiidesalon.com>
5. Arghir, M.; Dimitriev, P.; Purica, F.; Konia, M. - *Manualul frizerului și coaforului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
6. Oseacă Pădean, E. - *Tainele coafurii*, Editura S.C. Helena Profesii, București, 2008
7. Sunnydale H. - *Enciclopedia completă a frumuseții*, Editura Aquila, 2008

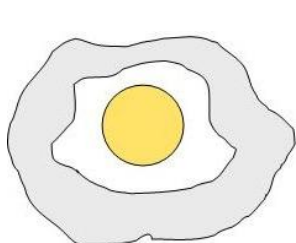
CUM STABILIM PROȘTEȚIMEA OUĂLOR?

Prof. Simona Dragomir
Colegiul Tehnic „Unirea” Ștei, jud. Bihor

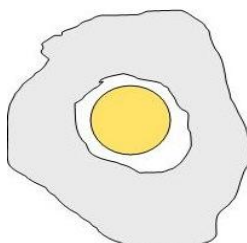
Stabilirea proștețimii ouălor se face prin:

1. spargerea oului și examinarea conținutului
2. fierberea oului și examinarea lui
3. proba densității
 - a. în apă rece
 - b. în soluție de saramură
4. examinarea la ovoscop
5. examinarea aspectului exterior
6. proba clătinatului

1. Spargerea oului și examinarea conținutului



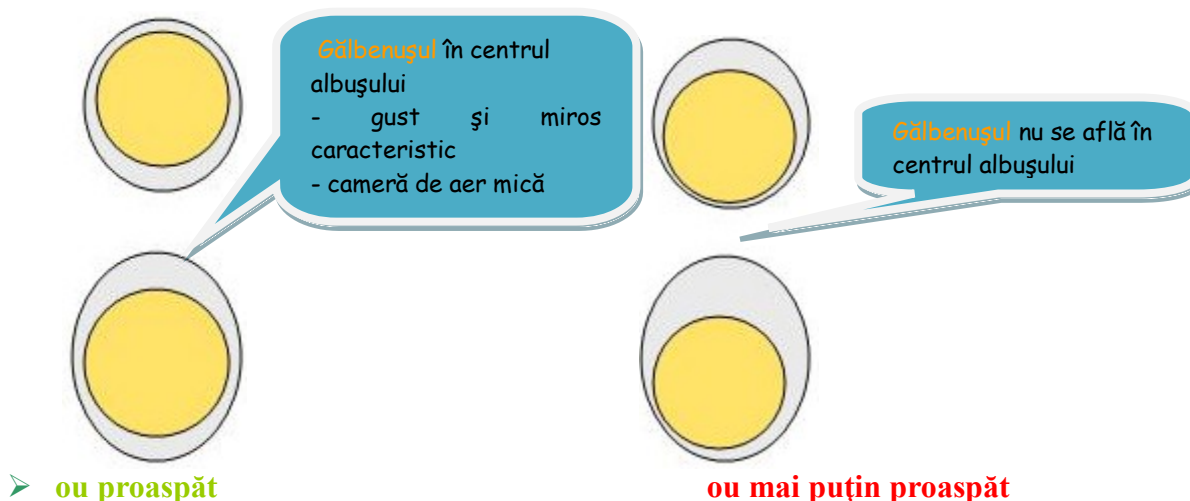
ou proaspăt



ou mai puțin proaspăt

2. Fierberea oului și examinarea

- se fierb 2 ouă până la consistență tare, se taie unul pe lungime și unul pe lățime și se observă poziția gălbenușului

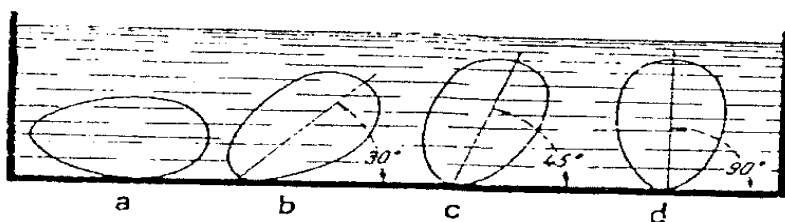


3.Examinarea densității

➤ această metodă constă în introducerea oului într-un vas cu fund plat ce conține apă rece sau soluție de sare 12,5% și observarea poziției oului în vasul respectiv

a) În apă rece

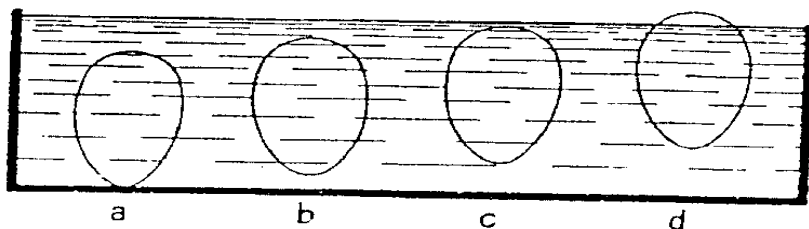
La scufundarea oului într-un vas cu apă rece, acesta ocupă poziții diferite, iar axul său longitudinal formează diverse unghiuri cu fundul plat al vasului, în funcție de vechime.



- a- Oul este **foarte proaspăt** (<5 zile) și ocupă o **poziție orizontală** pe fundul vasului.
- b- Oul este de 7-8 zile, mărimea unghiului format fiind de 20-25°;
- c- Oul este de 15 zile, mărimea unghiului format fiind de 45°;
- d- Oul este de 30 zile, mărimea unghiului format fiind de 90°.

Pe măsura învechirii, oul se verticalizează și se ridică la suprafața apei.

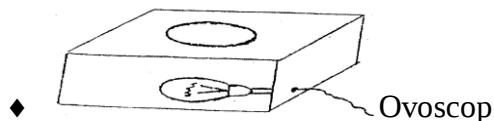
b) În soluție de 12,5% de sare de bucătărie



- a- la 1-3 zile oul ia **poziție verticală** față de fundul vasului;
- b- la 3-5 zile oul plutește între două ape la egală distanță egală între fundul vasului și suprafața apei;
- c- la 6-7 zile oul atinge cu vârful bont suprafața apei și o depășește cu atât mai mult, cu cât este mai vechi;
- d- ou de peste 15 zile.

4.Examenul ovoscopic

- ◆ **constă în examinarea oului la un fascicul de lumină cu ajutorul ovoscopului.**



Ovoscoparea se realizează numai în camere obscure. C u această ocazie se observă :

- integritatea cojii;
- înălțimea camerei de aer;
- poziția și mobilitatea gălbenușului;
- discul germinativ.

Ouăle proaspete

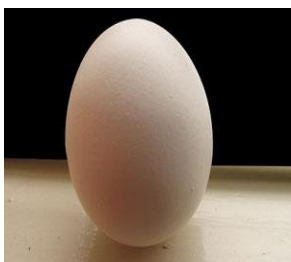
Sunt transparente
Albușul are culoare alb spre roz deschis
Gălbenușul este așezat central și bine separat de albuș
Camera de aer este mică și imobilă.

ouăle alterate

Conținutul este turbure-opac.
Dispare separarea dintre albuș și gălbenuș
Camera de aer se mărește și devine mobilă.
Forma gălbenușului devine neregulată,
Șalazele se rup
Gălbenușul se poate fixa pe partea internă a cojii oului.

5.Examinarea aspectului exterior

- ◆ **se realizează la lumină și se observă aspectul cojii, starea de curățenie, integritatea cojii (prezența fisurilor), prezența unor deformări, culoarea oului**



Oul proaspăt

Coaja mată,cu pori vizibili
curată, nefisurată
Culoarea suprafeței oului - de la alb, până la cafeniu deschis
Fără miros neplăcut



ou vechi

Coajă lucioasă, murdara, porii nefiind vizibili,
uneori spartă, cu pete de mucegai la interior
Culoarea suprafeței oului - de la alb, până la cafeniu deschis.
Poate prezenta miros neplăcut

6.Proba clătinatului

Ouăle foarte proaspete nu trebuie să aibă mobilitate, care să poată fi sesizabilă la scuturarea ușoară. Prin prinderea în mână nu trebuie să producă sunetul unui lichid care se mișcă.

Bibliografie:

1. Savu, Constantin și col. - *Igiena și controlul alimentelor de origine animală, de la fermă la furculiță*, Editura Semne, București, 2012
2. Popa, Gavrilă; Stănescu, Vasile - *Controlul sanitar veterinar al produselor de origine animală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981



V. VOCATIONAL

PROIECTUL DIDACTIC ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ

Prof. Ciprian Savin

Școala Gimnazială Nr. 39 „Nicolae Tonitza” Constanța

Desfășurarea fiecărei lecții se realizează după un plan bine gândit, ținând seama de cerințele curriculumului și de detaliile metodice specifice unor subiecte, unor clase și activități (Vasile Vasile). Astfel, profesorul trebuie să cunoască mai întâi programa școlară, să adapteze conținuturile la nivelul de pregătire și de dezvoltare muzicală a elevilor, să prevadă modalitățile de realizare și de corelare a obiectivelor/ competențelor cu conținuturile, cu activitățile de învățare precum și cu formele de evaluare.

Proiectarea didactică trebuie să răspundă la următoarele întrebări:

1. **Ce voi face?** – selectarea conținuturilor;
2. **Ce urmăresc?** – stabilirea obiectivelor/ competențelor;
3. **Cu ce voi realiza?** – analiza resurselor materiale disponibile;
4. **Cum voi face?** – stabilirea activităților de învățare și a strategiei didactice;
5. **Cât s-a realizat din ceea ce mi-am propus?** – evaluarea prin raportarea la indicatorii de performanță (Vasile Vasile).

Principalele operații ale proiectării didactice sunt:

- Lectura personalizată a programei școlare;
- Elaborarea planificării calendaristice;
- Proiectarea secvențială (a unităților de învățare și a lecțiilor).

Proiectarea lecției este o activitate obligatorie pentru profesorii debutanți. Aceasta presupune mai multe etape:

- Încadrarea lecției sau a activității didactice în sistemul de lecții/activități;
- Stabilirea obiectivelor/ competențelor;
- Selectarea, prelucrarea și adaptarea conținutului la nivelul de pregătire al elevilor;
- Elaborarea strategiei didactice;
- Stabilirea metodologiei de evaluare/autoevaluare.

Elaborarea proiectului didactic este un act de creație care presupune folosirea imaginației și a capacității de inovare, în vederea utilizării celor mai potrivite metode, mijloace, forme de organizare ale activității didactice. Proiectul didactic reprezintă expresia pregătirii responsabile a profesorului pentru activitatea instructiv-educativă.

Proiectul didactic cuprinde o parte introductivă, în care sunt menționate: școala, clasa, numele profesorului, unitatea de învățare, subiectul lecției, tipul de lecție, disciplina la care se susține lecția, aria curriculară și durata lecției.

Scenariul didactic va fi mai dezvoltat sau mai schematic, în funcție de:

- experiența didactică a profesorului;
- conținutul și complexitatea temei respective;
- alcătuirea colectivului de elevi;

- creativitatea profesorului și tipul lecției respective.

Secvențele instruirii sunt:

- organizarea clasei;
- pregătirea apercptivă sau captarea atenției elevilor;
- verificarea și reactualizarea cunoștințelor anterioare (necesare învățării);
- anunțarea temei, prezentarea materialului ales și a obiectivelor lecției;
- dirijarea învățării și obținerea performanței;
- realizarea feed-back-ului și evaluarea performanței;
- intensificarea retenției și asigurarea transferului;
- stabilirea temei pentru acasă.

1. Organizarea clasei se referă la pregătirea elevilor pentru oră. Fiind vorba de o lecție de cânt elevii pot fi grupați pe voci, ceea ce implică reșezarea locurilor în sala de clasă.

2. Captarea atenției se face printr-un element-surpriză, nu prin observații, prin anunțarea directă a titlului lecției sau prin verificare imediată. Aceasta implică:

- sublinierea importanței temei respective pentru om sau pentru colectivitatea umană în general;
- prezentarea unui caz real din domeniul respectiv;
- prezentarea unei situații-problemă.

Coroborate, elementele amintite stârnesc interesul elevilor pentru lecție și mobilizează atenția lor la începutul și pe parcursul desfășurării activității didactice.

3. Verificarea și reactualizarea cunoștințelor anterioare.

Aceasta se face pentru a observa cum și-au însușit elevii cunoștințele anterioare și cât rețin încă din ele.

Reactualizarea cunoștințelor și deprinderilor dobândite anterior sunt necesare pentru achiziționarea noilor cunoștințe: deprinderi teoretice și practice, capacități, abilități. Fără acestea, învățarea nu poate continua sau are loc cu un consum mare de timp.

4. Anunțarea temei, prezentarea materialului ales și a obiectivelor lecției asigură perspectiva activității, conștientizarea finalităților lecției și trasează drumul spre aceste finalități. Obiectivele didactice se formulează succint și clar, pe înțelesul elevilor.

Prezentarea noului conținut și a sarcinilor de învățare depinde de modul în care profesorul și le-a imaginat în proiectul didactic. Profesorul:

- știe CE le va spune elevilor;
- știe CUM va proceda în fiecare secvență didactică;
- știe CE VOR FACE elevii în acest timp, deci cum se va desfășura activitatea lor comună.

5. Dirijarea învățării înseamnă a-i conduce pe elevi în situații cât mai favorabile însușirii noilor cunoștințe, deprinderi etc. Dirijarea învățării se face concomitent cu prezentarea conținutului și a sarcinilor de învățare.

6. Obținerea performanței echivalează cu achiziționarea efectivă a noilor cunoștințe, deprinderi și formarea atitudinii și comportamentului dorite.

7. Realizarea feed-back-ului indică dacă învățarea s-a produs, dacă obiectivul a fost atins. Feed-back-ul se realizează prin diverse modalități:

- aprecierea răspunsurilor bune;
- corectarea răspunsurilor incomplete sau eronate;
- verificarea orală a elevilor;
- aplicarea de teste sau chestionare.

Evaluarea performanțelor înseamnă aprecierea gradului de realizare a obiectivelor stabilite.

Evaluarea poate fi:

- formativă (pe întreg parcursul activității de predare-învățare);
- sumativă (în finalul activității de predare-învățare);
- prin feed-back, proces în care se realizează și fixarea cunoștințelor nou-dobândite.

8. Intensificarea retenției și a transferului se face în funcție de concluziile desprinse prin evaluare, care îl vor determina pe profesor să stabilească în ce fel se poate intensifica retenția și asigura transferul cunoștințelor (adică posibilitatea de a le aplica în situații cât mai diverse). În acest moment al lecției se stabilesc și temele, sarcinile de muncă independentă pentru acasă.

Proiectul didactic trebuie să nu devină un act formal, ci un instrument necesar, care să-i ajute pe profesori să realizeze o activitate didactică de calitate și eficientă.

Bibliografie:

1. Munteanu, Gabriela - *Didactica educației muzicale, ediția a II-a*, Editura Fundației România de mâine, București, 2007
2. Motora-Ionescu, Ana și col. - *Metodica predării muzicii la clasele I-VIII*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1965
3. Vasile, Vasile - *Metodica educației muzicale*, Editura Muzicală, București, 2004



DUMNEZEU ESTE IUBIRE

Prof. Edvica Popa

Școala Gimnazială „George Coșbuc” 23 August, jud. Constanța

Iubirea este o manifestare existențială a vieții divine treimice, Dumnezeu în ființa Sa fiind iubire. Iubirea lui Dumnezeu nu se putea menține în viața treimică fără să se exteriorizeze, deoarece ea presupune o revărsare a bunătății unei persoane spre o altă persoană. Revărsându-și iubirea Sa asupra omului l-a creat și l-a făcut partaș bunătăților Sale, omul, prin harul divin pe care l-a primit, este dator să răspundă iubirii lui Dumnezeu, tot prin iubire.

„Părinții Bisericii spun că dacă n-ar fi un Fiul al lui Dumnezeu deoființă cu Tatăl, Tatăl n-ar fi binevoit să creeze pe oameni ca pe niște fii asemănători Fiului Unul-Născut pe care să-i iubească și care să-l iubească, și, nefiind acest Fiul, n-ar fi fost cineva care, din iubire față de Tatăl, să voiască să se creeze și alți fii care să iubească pe Tatăl asemenea Lui” (Pr. prof. Dumitru Stăniloae).

Nepătrunsă taină a Sfintei Treimi ni se descoperă nouă, în Iisus Hristos, Fiul lui Dumnezeu întrupat. Venirea Sa are ca scop descoperirea dumnezeieștii iubiri și a înfierii noastre. Pentru că, zămislirea și nașterea după trup a Cuvântului, au creat din nou lumea, au înnoit-o, au îndumnezeit-o, s-a făcut asemenea nouă, ca să ne facem și noi asemenea Lui. Rostul acestei venituri este de a lega și mai trainic de Dumnezeu persoana creștină prin chipul dumnezeiesc restaurat în ea. „Iubirea lui Dumnezeu vine la noi prin însuși Fiul Său Iisus Hristos, pentru că Dumnezeu cel în Treime și-a întins iubirea Sa spre noi, nu numai prin actul creației, ci și prin actul întrupării Fiului Său, ca om, prin răstignirea și prin Învierea Lui pentru noi, ca să fie centru veșnic de iradiere a iubirii nesfârșite în unanimitate” (Pr. prof. Dumitru Stăniloae).

De aceea Iisus Hristos este suprema putere spirituală sau bunătate umană, iar prin coborârea lui Dumnezeu în Iisus Hristos, la nivelul manifestării puterii Sale prin firea omenească, se arată iubirea cea mai mare a lui Dumnezeu față de om și în forma cea mai potrivită pentru a cuceri pe om și a-l desăvârși până la îndumnezeire.

Însuși Mântuitorul voind să așeze iubirea la locul ei, în inimă, îi îndeamnă pe Sfinții Apostoli zicând: „Care dintre voi va vrea să fie mai mare să fie slujitorul vostru” (Matei XX, 26). El, Domnul și Învățătorul la Cina cea de taină, încingându-se cu ștergarul, le spală picioarele ucenicilor Săi, arătând prin aceasta multă smerenie și multă iubire față de zidirea Sa.

Prin Mântuitorul Iisus Hristos, iubirea creștină devine viață de puteri purtătoare. „În acest sens, Dumnezeu, prin nesfârșita Sa iubire, coboară la noi și ne vindecă, prin însăși introducerea vieții Logosului divin, în organismul suferind al făpturii noastre” (Pr. Constantin Galeriu).

Această dragoste a lui Dumnezeu față de neamul omenesc n-a fost înțeleasă nici de îngeri, deoarece ei nu și-au putut închipui că în sânurile lui Dumnezeu se ascunde din veci împreună cu ființa Lui, o atât de mare dragoste față de lume. Iar nimeni până la întruparea Fiului lui Dumnezeu, nu a fost în stare să dea atâta însemnătate lumii, iar în mod deosebit, omului.

„De aceea viața omului are ca scop supranatural preamărirea lui Dumnezeu, prin cunoașterea și iubirea Lui. Pentru cunoașterea și atingerea acestui scop, puterile firești ale omului nu sunt însă îndeajuns, ci el are nevoie de ajutorul descoperirii dumnezeiești. În starea sa originală,

adică înainte de pierderea harului dumnezeiesc, omul ar fi putut atinge acest scop, dar, în starea de slăbiciune și de înjosire în care l-a aruncat păcatul, îi este peste putință” (Mitropolitul Irineu).

După concepția creștină, Dumnezeu este iubire, iar omul ca chip al lui Dumnezeu, este iubire, desăvârșirea lui morală constând în realizarea asemănării lui cu Dumnezeu prin iubire. De aceea prin iubire noi devenim colaboratori cu Dumnezeu la opera mântuirii semenilor noștri. Prin iubire ne asemănăm cu Dumnezeu, ne îndumnezeim și în același timp transformăm și cosmosul.

În Dumnezeu, iubirea definește relațiile de comuniune între persoanele Sfintei Treimi. Iubirea dumnezeiască față de oameni constă esențial dintr-o permanentă și îmbelșugată revărsare de bunătate asupra oamenilor, având scopul de a-i face părtași la fericirea veșnică.

„Iubirea divină, descoperită și oferită lumii de Iisus Hristos, este *Iubirea absolută* fără Revelația divină, fără Întrupare, iubirea divină ar rămâne o iluzie sau o realitate umană. Iubirea divină nu poate fi numită astfel decât dacă se dovedește depășind orice înțelegere, capacitate, închipuire sau măsură umană” (Pr. prof. dr. George Remete).

Iubirea lui Dumnezeu față de om constituie rațiunea și condiția procesului soteriologic. În virtutea acestei iubiri, Dumnezeu nu s-a întors „cu totul” de la zidirea Sa, nici nu a uitat lucrurile mâinilor Sale când omul s-a desprins prin păcat, din comuniunea originară. Harul iubirii de oameni lucrează în toată istoria căderii și cea a mântuirii.

Bibliografie:

- 1.*** - *Biblia sau Sfânta Scriptură*, Editura Instit. Biblic și de Misiune al B.O.R., București, 1982
- 2.Galeriu, Pr. Constantin - *Jertfă și răscumpărare*, Teză de doctorat, București, 1973
- 3.Mihăceanu, Mitropolit Irineu - *Teologia luptătoare*, Editura Cugetarea, București, 1941
- 4.Remete, Pr. prof. dr. George - *Suferința omului și iubirea lui Dumnezeu*, Editura Instit. Biblic și de Misiune al B.O.R., București, 2005
- 5.Stăniloae, Pr. prof. Dumitru - *Iubire și adevăr*, Ortodoxia, Anul XIX, Nr.2, 1967
- 6.Stăniloae, Pr. prof. Dumitru - *Sfânta Treime sau la început a fost iubirea*, Editura Instit. Biblic și de Misiune al B.O.R., București, 2005
- 7.Stăniloae, Pr. prof. Dumitru - *Filocalia V*, Edit. și Tipografia Instit. Biblic și de Misiune Ortodox, București, 1976
- 8.Stăniloae, Pr. prof. Dumitru - *Dumnezeu este iubire*, Ortodoxia, Anul XXIII, Nr.3, București, 1971



VI. ÎNVĂȚĂMÂNT PREPRIMAR/PRIMAR

„PLEACĂ IARNA, VINE PRIMĂVARA!”

-Proiect de activitate integrată-

*Prof. Maria-Viorica Călugăroiu
Școala Gimnazială Sâmburești, jud. Olt*

EDUCATOARE: CĂLUGĂROIU MARIA-VIORICA

Nivel II

Tema: „Când, cum și de ce se întâmplă?”

Tema activității: „Pleacă iarna, vine primăvara!”

Tipul activității: mixtă

Integrare: la nivelul ADE (DS+DEC)

Durata: 90-95 minute

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

ADP: Activitatea începe cu întâlnirea de dimineață:

Educatoarea fredonează ca pentru ea cântecul „Iarnă, să te duci cu bine!”, dacă le place copiilor, ei vor începe să fredoneze și ei, fără a li se impune acest lucru. Apoi, cu fața spre copiii care, sigur vor fi nedumeriți de ce va urma, va spune:

„- Bună dimineața, ghiocilor! Am observat că azi a fost mai cald afară, zăpada s-a topit, iar omuleții de zăpadă din curțile voastre nu știu unde au fugit!

Am văzut mulți oameni prin grădini...jumuleau plantele uscate, le ardeau, greblau, alții deja au început să sape cu hârlețele locul...Erau foarte harnici și vioi! A! Da! Mi-am amintit de ce! Mai sunt doar câteva zile și va veni anotimpul cel mai îndrăgit de voi, adică Primăvara”.

ALA1: ȘTIINȚĂ: „Apa, gheața și zăpada”

BIBLIOTECA: repetarea literelor de tipar învățate, scriere litera „P”

ADE: DS+DEC/DOS „Pleacă iarna, vine primăvara!”

ACTIVITATE DIDACTICĂ PENTRU ADE CU TEMA:

„Pleacă iarna, vine primăvara”

Domenii implicate: DS+DEC/DOS

Scopul activității:

- sistematizarea cunoștințelor copiilor cu privire la anotimpul iarna pe baza personajului prezentat sub formă de surpriză;
- însușirea unor cunoștințe despre primăvară, despre activitatea oamenilor, despre transformările din natură specifice;
- reactualizarea literelor cu care începe numele fiecărui anotimp și a fenomenelor specifice;
- consolidarea priceperilor și deprinderilor de folosire a unor tehnici artistice;
- dezvoltarea atenției voluntare, a spiritului de observație, a îndemânării;
- cultivarea independenței în acțiune și a încrederii în forțele proprii, cultivarea dragostei față de muncă;

Obiective operaționale:

- să formuleze întrebări corecte din punct de vedere gramatical pe care să le adreseze celorlalți copii sau educatoarei;
- să răspundă corect și în propoziții complete la întrebări;
- să mănuiască materialul în mod organizat;
- să lucreze independent;
- să se organizeze în grupuri pentru realizarea lucrărilor comune;
- să manifeste spirit de echipă;
- să-și autoaprecieze corect munca proprie, precum și lucrările celorlalți, motivându-și părerile.

Strategia didactică: mixtă

Metode și procedee: conversația, explicația, descrierea, jocul, munca independentă, dialogul, brainstormingul, munca în echipă, explozia stelară.

Material didactic: 1 stea mare, 5 stele mici, tablou cu anotimpul primăvara, tablou cu anotimpul iarna, elemente detașabile, specifice fiecărui anotimp, flori naturale, plante presate, semințe de flori, legume, cereale, ghivece cu ghiocei ambalate pentru invitați, lipici făcut din cocă, culori, carioca, hârtie glasată.

Nr. crt.	Evenimentul didactic	Conținutul științific	Strategia didactică	Evaluare
1	Moment organizatoric	Pregătirea sălii de grupă și a materialului didactic necesar desfășurării activității Într-o parte a sălii de grupă sunt pregătite materialele de lucru necesare activității artistice		
2	Captarea atenției	În timp ce educatoarea se preface că are de lucru la colțul plantelor decorative din clasă, intră pe ușa grădiniței două fete îmbrăcate în anotimpul iarna, respectiv-primăvara. Cele două anotimpuri se prefac că se ceartă, din discuția lor reieșind că iarna nu vrea să plece, iar primăvara dorește cu orice preț să ia locul binemeritat. Se prefac că se îmbrâncesc, dar educatoarea aplanează conflictul, invitându-le pe amândouă în sala de grupă, apoi le poartă să ia loc pe câte un scaunel, departe una de cealaltă, pentru a evita un nou conflict.		
3	Reactualizarea cunoștințelor	Se poartă o discuție cu preșcolarii despre cele două anotimpuri, enumerând elementele specifice ale lor, amintiri plăcute petrecute în anotimpul iarna, mici accidente povestite de copii de la săniuș, se reactualizează o serie de poezii recitate în	Conversația Brainstorming	Proba orală Recunoaștere a elementelor specifice celor două anotimpuri.

		cadrul unor serbări sau învățate la grădiniță		
4	Anunțarea temei și a obiectivelor	Pentru ca cele două anotimpuri să nu se mai certe, noi le vom arăta că le iubim pe amândouă și că știm foarte multe lucruri despre ele. Ca să nu ne certăm ca cele două anotimpuri, va răspunde la întrebare numai copilul care primește mingiuța albă.	Conversația Explicația	
5	Dirijarea învățării	Se organizează colectivul de preșcolari sub formă de semicerc, iar în fața lor se așază steluțele. La mijloc este așezată steluța mare, peste care se așază o imagine specifică fiecărui anotimp. Cele 5 steluțe mici se poziționează în jurul celei mari, atenționând copiii că pe fiecare dintre acestea este scrisă câte o întrebare cu culori diferite. Întrebările sunt cele specifice metodei „Explozia stelară”: - „Ce”- cu roșu; - „Cine”- cu verde; - „Când”- cu roz; - „Unde”- cu albastru; - „De ce”- cu portocaliu Voi da mingiuța unui copil care la rândul lui alege alți copii cu care vor încerca să rezolve întrebările de pe celelalte steluțe, în echipă, au voie să se consulte, dar numai un singur copil va da răspunsul. Apoi se afișează la fiecare panou, respectiv cel al iernii și cel al primăverii, elementele care le aparțin.	Explicația Conversația Problematizarea	Proba orală, descrierea materialului pregătit și a sarcinilor de lucru
6	Obținerea performanței	Copiii răspund individual, în versiune proprie la cât mai multe întrebări legate de aspectele caracteristice celor două anotimpuri: CE? - „Ce anotimp vine după iarnă?”; - „Ce haine folosim iarna, dar primăvara?”; - „Ce s-a întâmplat cu zăpada?” CINE? - „Cine se bucură de sosirea primăverii?” - „Cine s-a topit când a plecat iarna?” - „Cine este primul vestitor al primăverii?” CÂND? - „Când ați făcut oameni de zăpadă?”	Demonstrația, problematizarea Explozia stelară Dialogul	Proba orală, realizarea sarcinilor de lucru

		- „Când a venit Moș Crăciun?” - „Când este Ziua Mamei?” UNDE? - „Unde au răsărit ghiociei?” - „Unde a plecat omul de zăpadă?” - „Unde s-a întors rândunica?” DE CE? - „De ce se bucură copiii?” - „De ce s-a topit zăpada?”		
7	Evaluarea activității	Antrenez copiii în discuții libere despre cele două anotimpuri, despre ce le place cel mai mult în fiecare anotimp, încercăm reactualizarea unor cântece și poezii despre iarnă și primăvară. - Realizarea DEC/DOS: Amintesc copiilor că în curând va fi zia mamelor și trebuie să le facem niște felicitări frumoase. De asemenea, avem o fetiță care ne va da o rețetă de prăjitură foarte bună pe care o vom degusta împreună cu musafirii. Fiecare copil, privește atent materialele de lucru și își alege modalitatea prin care va reuși să-i pregătească un dar mamei sale. Înainte de a începe lucrul, desfășurăm secvența de mișcare, ce conține jocul „Bat din palme”, apoi toți preșcolarii încep lucrul. -Nu le explic modul cum vor lucra deoarece ei sunt familiarizați cu astfel de tehnici de lucru în cadrul activităților anterioare.	Conversația Explicația Demonstrația	Probă orală, formulează propoziții din punct de vedere gramatical și rezolvă sarcina primită Proba practică Realizarea temelor propuse
8	Încheierea activității	Ne amintim ce am repetat astăzi la activitate, ducem lucrările la expoziție, le triem pe cele care vor participa la concursul județean „Fantezie și culoare”, ne jucăm puțin „De-a vizitatorii” expoziției realizate, apoi o fetiță din grupa pregătitoare le oferă „rețeta” de prăjitură sub formă de poezie. Ca recompensă pentru felul cum au răspuns la activitate și pentru realizarea unor lucrări artistice așa de reușite vor savura o prăjitură ascunsă în castronul fetiței-cofetar.	Conversația, Turul galeriei Analiza	Probă orală, aprecieri verbale, Aprecieri generale asupra participării la activitate și asupra disciplinei

		Program literal-muzical pregătit în cinstea invitaților; Aprecieri ale învățătorilor referitoare la activitatea viitorilor școlari. Cele două anotimpuri s-au împăcat și nu se vor mai certa niciodată, pentru că amândouă sunt la fel de iubite de copiii de la grădiniță. Iarna pleacă prima, își ia la revedere de la copiii care o salută și se strâng în jurul primăverii admirându-i floricelele din coroniță.		
--	--	--	--	--

Bibliografie:

1. *** - *Noul curriculum pentru învățământul preșcolar*, 2008
2. Ana, Aurelia; Cioflica, Smaranda - *Proiecte tematice orientative*, Editura TehnoArt, București, 2008
3. *** - *Revista Învățământului Preșcolar*, Colecție, 2008-2010

CALIGRAFIA - O ARTĂ ?

*Prof. inv. primar Mariana Matei
Liceul Tehnologic „Dimitrie Cantemir” Fălciu, jud. Vaslui*



Caligrafia demonstrează eleganță, cultură, stare spirituală, este în primul rând un mod frumos de a te exprima. Acest sentiment al frumuseții este punctul de pornire pentru orice iubire, deci scrisul de mână este oglinda spiritului (Rolf Ormanns, ultimul caligraf al Europei).

Cu toată dezvoltarea fără precedent a mijloacelor de comunicare în masă, **scrisul** va rămâne unul dintre instrumentele indispensabile ale activității intelectuale și cu o valoare deosebită în activitatea de comunicare interumană. Scrisul este un act intelectual indispensabil în evoluția societății, ca și în progresul ființei umane.

Scrierea, marea invenție a omenirii, a apărut ca o necesitate a comunicării între oameni, dezvoltându-se ca o preocupare artistică numită „**caligrafie**” – arta de a scrie frumos: kallos-frumusețe; „**grapheim**”, a scrie. În țara noastră arta caligrafiei a luat mare avânt în timpul lui Ștefan cel Mare, lumina ei pălind odata cu apariția tiparului. În anul 1831, Gheorghe Asachi a pus bazele învățământului artistic, introducând desenul și caligrafia în planul general de învățământ.

Puținele apariții metodice legate de caligrafie au constituit baza teoretică a predării caligrafiei în țara noastră. Poate de aceea, caligrafia este insuficient tratată, nu i se recunoaște întreaga contribuție pe care o poate aduce în realizarea unui învățământ de calitate, bazat pe deprinderi temeinice. Dar pentru formarea deprinderii scrisului este necesară o adevărată artă. Deprinderea de scriere presupune un complex de acțiuni care se execută prin aplicarea unor reguli, cu mobilizarea elevului pe plan intelectual, vizual, chinestetic. Formarea deprinderilor de scriere caligrafică are la bază cunoașterea de către elevi a regulilor grafice și tehnice de scriere.

Una dintre cerințele de bază pentru realizarea deprinderilor de scriere corectă, caligrafică este formarea și dezvoltarea capacității elevului de a se autocontrola, de a-și autoregla activitatea de scriere, în scopul consolidării deprinderilor corecte, ale prevenirii greșelilor, iar la baza acestor capacități stă cunoașterea regulilor care trebuie respectate pentru o scriere corectă, caligrafică. Această deprindere se poate realiza la nivelul ariei curriculare „Arte” ca opțional, având ca obiective cadru:

1. Dezvoltarea capacității de scriere caligrafică;
2. Realizarea, crearea unor compuneri libere și a unora după model.

„Scrisul este pictura vocii” după cum frumos se face remarcă într-un proverb latin. Scrisul este, în bună măsură, și pictură a sufletului, a eului intim al fiecăruia. „Spune-mi cum scrii, ca să-ți spun cine ești”, nu este o parafrază lipsită de sens. Furați de jocul de-a cuvintele, ca învățători, apare tentația unei întrebări: cum să-i învățăm scrierea pe micii școlari, așa încât, și prin scris să fie ei înșiși?

Răspunsul apare simplu la prima vedere: învățându-i scrierea corectă și frumoasă, pentru ca apoi, fără rigiditate să permitem manifestarea stilului de scriere propriu fiecăruia. Simplu în aparență, dar dificil de realizat.

Aflată la limita dintre artă și știință, caligrafia a pendulat de-a lungul anilor între disciplinele artistico-plastice și cele umaniste. În această ultimă formulă o putem găsi în programele de învățământ în vigoare, ca parte a limbii române, alături de: citire-scriere, de comunicare și lectură. Rațiunea acestei regrupări de discipline este evidentă: nu poate fi ruptă scrierea frumoasă de cea corectă. Pe scurt, caligrafia ca disciplină de învățământ vizează formarea unei scrieri corecte, lizibile, estetice și rapide. Procesul acesta nu poate fi separat de celelalte discipline care concurează la realizarea acelorași obiective: limba română și educația plastică.

O scriere caligrafică presupune trei aspecte:

- a) *de ordin grafic*- forma, înălțimea, înclinația literei, distanța dintre litere, așezarea în pagină (data, titlul, alineatele);
- b) *de ordin științific*- corectitudinea gramaticală;
- c) *de ordin tehnic*- mișcarea mâinii, poziția corpului, a instrumentului de scris și a caietului.

Lecția clasică de caligrafie parcurge pentru opțional o serie de etape, care, după cât este de saracă literatura de specialitate, nu pare a se fi schimbat prea mult în timp.

Etapetele lecției sunt:

1. Momentul introductiv.
2. Reactualizarea grafismelor studiate anterior, fixarea condițiilor tehnice de realizare a scrierii caligrafice.
3. Încălzirea musculaturii mâinii.
4. Anunțarea temei noi.
5. Demonstrarea noilor grafisme –demonstrația, intuiția.

6. Exersarea noilor litere.

a) metoda principal -exercițiul,

b) tipuri de exerciții frecvent utilizate:

-scrierea elementelor grafice, a literelor, a cuvintelor și propozițiilor;

-copierea;

-transcrierea;

-compunerea de cuvinte și propoziții după cerințele date.

7. Analiza și aprecierea caietelor.

8. Încheierea lecției.

Scrisul este o deprindere grafică constând, așa cum arăta A. Chircev „în formarea unor lanțuri de legături nervoase temporare în scoarța cerebrală între cuvântul (citit, pronunțat, auzit) și mișcările mâinii care scrie. Pe parcursul întregii școlarizări elevul trebuie să fie conștient de dimensiunea efortului și de cantitatea de exercițiu și voința necesare pentru dobândirea unui scris personal, convenabil din punct de vedere al celor ce trebuie să-l citească, să îl descifreze cu ușurință, să provoace o senzație agreabilă prin înfățișarea sa, să aibă o regularitate decurgând din egalitatea mărimii literelor, din constanța direcției lor, din absența oscilațiilor de direcție.

Având în vedere că în ultimii ani a fost scos din programa școlară obiectul CALIGRAFIE, am considerat că este necesar să consolidăm activitatea de scriere prin alegerea acestui opțional la clasa a II-a. Alegerea acestui opțional a fost acceptată și de către părinți, conștienți fiind că acest opțional formează la elevi deprinderi de scriere caligrafică. Ca material suport am ales „Caietul de Caligrafie”, pus la dispoziție de Editura Aramis.



METODE ȘI PROCEDEE FOLOSITE ÎN ACTIVITĂȚI COMUNE PENTRU FORMAREA REPREZENTĂRIILOR MATEMATICE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Prof. învă. preșcolar Mihaela David

Școala Gimnazială Nr.2 Rm.Sărat/Structura G.P.P. Nr.2 Rm.Sărat, jud. Buzău

CERCETARE EXPERIMENTALĂ – APLICAȚII - JOCURI DIDACTICE MATEMATICE

A) IPOTEZA DE LUCRU: Dacă se utilizează jocul didactic matematic în activitățile instructiv-educative din grădiniță, **atunci** influențăm pozitiv dezvoltarea unor sisteme ale vieții psihice a preșcolarului (gândirea, memoria, imaginația, atenția, spiritul de observație, ș.a.)

SCOPUL CERCETĂRII :

Dezvoltarea armonioasă a vieții psihice a preșcolarilor prin utilizarea sistematică a jocurilor didactice matematice în activitățile instructiv-educative din grădiniță.

OBIECTIVELE CERCETĂRII:

O₁ – identificarea caracteristicilor tipurilor de jocuri didactice matematice;

O₂ – stabilirea modalităților de antrenare a proceselor psihice prin intermediul jocului didactic matematic;

O₃ – evidențierea efectelor produse de utilizarea jocului didactic matematic în activitățile din grădiniță.

B) ORGANIZAREA CERCETĂRII – DESCRIEREA GRUPEI DE PREȘCOLARI

Pentru verificarea ipotezei de lucru și atingerea obiectivelor, mi-am orientat atenția asupra unui eșantion reprezentând o grupă de preșcolari cu vârsta de 6-7 ani de la Grădinița cu Program Prelungit Nr.2 Rm.Sărat, jud. Buzău.

Menționez că cercetarea am aplicat-o pe semestrul I, în anul școlar 2015-2016 la grupa pregătitoare, pe un eșantion de 30 copii, cu vârstă omogenă.

Primul pas în realizarea efectivă a cercetării a constat în testarea nivelului de dezvoltare a proceselor psihice ale copiilor. Astfel, am planificat la începutul anului școlar 2015-2016 teste inițiale. În general sunt probe ce pot fi aplicate cu ușurință, cu material la îndemână, astfel încât nu au fost întâmpinate dificultăți în administrarea lor efectivă. Fiind prezentate sub o formă atractivă, ele au trezit interesul copiilor și au dezvăluit aspecte importante pentru cercetare. În această direcție am aplicat următoarele probe predictive:

1. Proba de percepție a proporțiilor;
2. Raportul formă – culoare în percepția copilului;
3. Proba de atenție;
4. Comportamentul inteligent.

SET DE TIPURI DE JOCURI DIDACTICE MATEMATICE APLICATE EXPERIMENTAL

În continuare am prezentat un set de jocuri didactice matematice aplicate experimental cu scopul de a accelera dezvoltarea gândirii, memoriei, imaginației și a atenției preșcolarilor.

JOC DIDACTIC: „Să împodobim bradul”

JOC DIDACTIC: „Cine știe să numere mai bine?”

JOC DIDACTIC: „Să culegem fructe!”

JOC DIDACTIC: „Al câtelea brad și a câta ciupercă lipsesc?”

Tabelul sintetic al rezultatelor la probele predictive

TABELUL SINTETIC AL REZULTATELOR		
CALIFICATIV	FRECVENȚĂ	PROCENT
FOARTE BINE	15	50%
BINE	9	30%
SUFICIENT	4	13,34%
INSUFICIENT	2	6,66%
TOTAL	30 subiecți	100%

REZULTATE OBȚINUTE –INTERPRETARE

La sfârșitul experimentului, după ce copiii preșcolari au participat la un program de lucru în care au fost integrate corespunzător jocurile didactice prezentate anterior, copiii au fost supuși unor teste prin intermediul cărora s-a urmărit modificările produse în planul proceselor psihice urmărite (gândirea, memoria, imaginația, atenția). În linii mari, probele finale urmăresc aceleași obiective ca și cele ale probelor inițiale, însă la alt nivel de complexitate.

❖ **PROBĂ DE ANALIZĂ – SINTEZĂ A GÂNDIRII**

JOC DIDACTIC: „SĂ ÎMPODOBIM BRADUL!”

❖ **PROBĂ PENTRU EVIDENȚIEREA MEMORIEI IMEDIATE**

JOC DIDACTIC: „CINE ȘTIE SĂ NUMERE MAI BINE?”

❖ **PROBĂ DE IMAGINAȚIE ȘI CREAȚIE**

JOC DIDACTIC: „SĂ CULEGEM FRUCTELE!”

❖ **PROBĂ PENTRU EVIDENȚIEREA CAPACITĂȚII DE ATENȚIE**

JOC DIDACTIC: „AL CÂTELEA BRAD ȘI A CÂTA CIUPERCĂ LIPSESC?”

Rezultatele obținute în urma aplicării acestei probe m-au ajutat să determin gradul de operativitate a informațiilor însușite de copii în legătură cu o temă dată în special, dar și a informațiilor însușite de copii pe o perioadă mai lungă de timp. Rezultatele sunt mulțumitoare, ceea ce demonstrează că cele mai multe dintre obiectivele propuse au fost atinse.

ANALIZA COMPARATIVĂ A REZULTATELOR OBȚINUTE ÎN ETAPA EVALUĂRII INIȚIALE ȘI ETAPA EVALUĂRII FINALE

Analiza comparativă și interpretarea datelor

Punctajele obținute în perioada evaluării inițiale sunt net inferioare celor din etapa evaluării finale, după cum se poate observa din analiza comparativă a rezultatelor.

-La proba de percepție a proporțiilor de la evaluarea inițială din 30 de subiecți, 20 au rezolvat sarcina obținând calificativul de F.B., 6 subiecți B, 3 subiecți S și 1 subiect I.

-La proba de analiză - sinteza gândirii de la evaluarea finală, 20 de subiecți au rezolvat sarcina, obținând calificativul de FB, 8 subiecți S și 1 subiect I.

-La proba culoare în percepția copilului - evaluare inițială: 15 subiecți au răspuns FB, 10 subiecți B, 4 subiecți S, 1 subiect I.

-La proba pentru evidențierea memoriei imediate: 25 de subiecți au răspuns FB; 3 subiecți B; 1 subiect S; 1 subiect I).

-La proba de atenție – evaluare inițială: 10 subiecți au obținut calificativul de FB; 8 subiecți B; 8 subiecți S; 4 subiecți I).

-La proba de imaginație și creație - evaluare finală: 20 de subiecți au obținut calificativul de FB; 8 subiecți B; 1 subiect S; 1 subiect I).

-La proba compartimentul inteligență – evaluare inițială: 5 subiecți au obținut calificativul de FB; 9 subiecți B; 4 subiecți S; 2 subiecți I).

-La proba pentru evidențierea capacității de atenție – evaluare finală: 18 subiecți au obținut calificativul de FB; 8 subiecți B; 3 subiecți S; 1 subiect I)

Rezultatele sunt mulțumitoare, astfel obiectivele au fost atinse.

Corelând datele proprii cu cele cunoscute în literatura de specialitate consultată, pot susține cu suficient temei că ipoteza de lucru adoptată a fost pe deplin justificată, că, într-adevăr, la vârsta preșcolară jocul didactic matematic are un rol deosebit în dezvoltarea proceselor psihice.

În urma activității de cercetare s-au constatat următoarele: pentru obținerea datelor se pot folosi metode și procedee care asigură abordarea complexă a copilului, adică studierea personalității în procesul principalelor forme ale activității și relațiilor; asimilarea cunoștințelor cu ajutorul jocurilor didactice matematice permite dezvoltarea mobilității, flexibilității, gândirii prin folosirea unor strategii euristice de învățare; desfășurarea activității matematice sub forma jocului didactic asigură cadru manifestării libere a copilului, oferind astfel posibilitatea observării psihologice a acestora.

Bibliografie:

1. Dumitrana, Magdalena - *Activitățile matematice în grădiniță*, Editura Compania, București, 2002
2. Rafailă, Elena - *Pedagogia preșcolară*, Editura Printencu, București, 2007

ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE

Prof. înv. preșcolar Raluca Posea

Școala Gimnazială Nr.2 Rm.Sărat/ Structura G.P.P. Nr.2 Rm. Sărat, jud. Buzău

In anul școlar 2015-2016 am organizat o cercetare practică ameliorativă, care a pus în valoare rolul jocului didactic în formarea competențelor la preșcolar.

Scopul cercetării - Identificarea și precizarea locului și rolului jocului didactic în stimularea comunicării orale a preșcolarilor, ca formă de activitate în grădiniță și ca metodă de predare-învățare-evaluare, găsirea și evidențierea celor mai eficiente strategii didactice de valorificare a valențelor instructiv-formative ale jocului didactic de educare a limbajului.

Obiectivele cercetării:

O1: evaluarea obiectivă a cunoștințelor, capacităților proceselor cognitive, priceperilor, deprinderilor, abilităților de comunicare dobândite de preșcolari până la debutul grupei pregătitoare;

O2: înregistrarea, compararea și interpretarea rezultatelor obținute la probele inițiale, formative și sumative, urmărind evidențierea progresului realizat de preșcolari;

O3: utilizarea la grupul experimental, în mod constant, a unor strategii variate, atractive, bazate pe jocul didactic, ca factor determinant al dezvoltării capacităților de comunicare la preșcolari, reflectate în progresul și îmbunătățirea performanțelor acestora;

O4: valorificarea rezultatelor cercetării în vederea eficientizării demersurilor didactice ulterioare.

Ipoteza cercetării - Dacă jocul didactic este considerat activitate de bază în stimularea comunicării la grupa pregătitoare, fiind integrat și utilizat preponderent în toate tipurile de activități de educare a limbajului (activități comune, alese, pe arii de interes și recreative), atât ca formă de activitate, cât și ca metodă de predare-învățare-evaluare, **atunci** capacitățile de comunicare ale preșcolarilor mari se formează și se dezvoltă într-un ritm mai rapid, cu o motivație sporită, asigurând îmbunătățirea rezultatelor preșcolarilor.

Eșantionul a fost alcătuit din grupa de preșcolari în număr de 21 copii de la G.P.P. Nr.2 Rm.Sărat, județul Buzău și părinții acestora.

Copiii au avut vârste cuprinse între 4 și 6-7 ani, iar în ceea ce privește componența, aceasta este următoarea: 12 fete și 9 băieți care provin din medii socio-economice și culturale diferite (10 copii au părinții muncitori în confecții, 4 părinți sunt șomeri, 2 sunt șoferi, 1 profesor, 4 plecați în străinătate).

Nr. copii 21	Mediul familial-grupa mare													Dezv. fizică/	
	Nivelul economic			Nivelul cultural			Componenta numerică			Tipul familiei		Climatul familial		Stare de sănătate	
	Scăzut	Bun	F. bun	Inferior	Mediu	Superior	1copil	2 copii	3 copii	Normală	Divorțată	Armonic	Conflictual	Normală	Disfuncții
Nr.	2	12	7	4	11	6	4	15	2	19	2	18	3	21	0
%	9, 52	57, 33	33, 14	19, 04	52, 33	23, 80	19, 04	71, 42	9, 52	90, 47	9, 52	85, 71	14, 50	100	0

Planul cercetării

Cercetarea a cuprins **trei etape distincte**:

- **Etapa constatativă** - (pretest) - au fost recoltate datele de start, pe bază de observații, probe de control, teste, conturându-se nivelul de cunoștințe și deprinderi, existent în momentul inițierii experimentului, în grupa mare.
- **Etapa experimentală** – etapa fundamentală, cu caracter instructiv/formativ, în care a fost introdusă variabila independentă/modalitatea nouă de lucru (conținut, metode, tehnici, forme de organizare).

Etapa finală - o etapă de control, în care au fost evaluate rezultatele: datele finale au fost raportate la datele de start, pentru a testa relevanța diferențelor obținute și evoluția copiilor.

Rezultatele cercetării

Experimentul pedagogic s-a desfășurat în perioada 1.09.2015 – 31.05.2016, fiind implicați copiii de la grupa mare de la G.P.P. Nr.2 Rm.Sărat.

ETAPA CONSTATATIVĂ

Această etapă s-a desfășurat la începutul grupei mare, în perioada 1-30 septembrie 2015, urmărindu-se determinarea nivelului cunoștințelor de limbaj, al capacităților de cunoaștere și comunicare orală ale copiilor incluși în cercetare. Etapa a constat în aplicarea a trei probe de

evaluare, cu conținut variat, sub formă de jocuri-exercițiu, orale și scrise, centrate pe următoarele conținuturi:

1. *gradul de cunoaștere și operare cu elementele componente ale unor structuri gramaticale: „propoziția”, „cuvântul”, „silaba”, „sunetul”;*

2. *exprimarea gramaticală corectă;*

3. *nivelul vocabularului.*

Toate probele au avut precizate unitatea de conținut, obiectivele de referință, operaționale, itemii și descriptorii de performanță.

ETAPA EXPERIMENTALĂ

În această etapă, am promovat o manieră de lucru agreabilă și atractivă, sub semnul jocului, îmbinând metodele intuitive cu cele verbale, strategii activ-participative, integrând jocurile didactice în activități inter și transdisciplinare, selectând jocuri interesante, atractive.

ETAPA FINALĂ

Etapă finală s-a desfășurat în perioada 1-31 mai 2016 și a constat în aplicarea a trei probe de evaluare, pornind de la cele din etapa constatativă, dar adăugând elementele noi de conținut transmise, precum și un grad sporit de dificultate.

Tabel redând frecvența pentru probele de evaluare din etapa finală

FRECV.	ETAPA FINALĂ		
	<i>Grupa mare</i>		
	Proba 1	Proba 2	Proba 3
FB	71, 42 %	61, 90 %	68, 09%
B	28, 57%	38, 09 %	33,33%
S	-	-	-

Tabel redând frecvența pentru probele de evaluare din etapa constatativă și etapa finală, la grupa mare

FRECV.	GRUPA MARE					
	ETAPA CONSTATATIVĂ			ETAPA FINALĂ		
	<i>Proba 1</i>	<i>Proba 2</i>	<i>Proba 3</i>	<i>Proba 1</i>	<i>Proba 2</i>	<i>Proba 3</i>
FB	9, 54 %	19, 04 %	42, 85 %	71, 42%	61, 90%	68, 09 %
B	68, 09 %	61, 90 %	47, 61 %	28, 57%	38, 09 %	33, 33%
S	23, 80 %	11. 04 %	9, 52 %	-	-	-

Concluziile cercetării

În urma experimentului desfășurat s-au desprins mai multe concluzii:

- obiectivele cercetării au fost realizate;

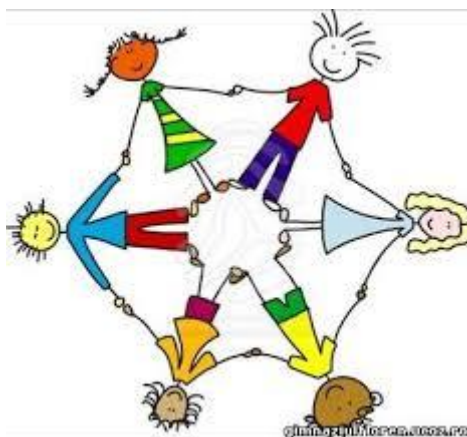
- ipoteza conform căreia dacă jocul didactic este integrat și utilizat preponderent în toate tipurile de activități de educare a limbajului (activități comune, alese, pe arii de interes și recreative), atât ca formă de activitate, cât și ca metodă de predare-învățare-evaluare, capacitățile de comunicare ale preșcolarilor mari se dezvoltă într-un ritm mai rapid, cu o motivație sporită, asigurând îmbunătățirea rezultatelor preșcolarilor, a fost pe deplin confirmată.
- limbajul copiilor a înregistrat modificări cantitative și calitative însemnate, atât în ceea ce privește latura instructivă, cât și cea formativă.

Propuneri:

- * sintetizarea celor mai interesante poezii-rimate, ghicitori-antonime, poezioare folosite pentru exersarea diverselor sunete etc., utilizate pe parcursul acestui studiu și realizarea unei miniculegeri, adresată colegelor, părinților, pentru „biblioteca grupei” și „minibibliotecă” copiilor.
- * publicarea ritmică în revista grădiniței a celor mai interesante probe de evaluare, jocuri didactice aplicate.

Bibliografie:

1. Cucoș, Constatin - *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1999
2. Rafailă, Elena - *Pedagogia preșcolară*, Editura Printencu, București, 2007



B. ARTICOLE ȘI STUDII ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL

EVALUAREA PRIN PROBE PRACTICE – EVALUARE FORMATOARE, NU NUMAI FORMATIVĂ -Studiu de specialitate-

Prof. Doina Andrei

Liceul Tehnologic Special pentru Copii cu Deficiențe Auditive Buzău

I. „A ști să faci” – liant între „a ști” și „a face”

Această modalitate de evaluare cunoaște un reviriment la ora actuală, îndeosebi datorită recurgerii la metode de învățământ acționale. Evaluarea practică este posibilă și necesară atât la disciplinele care în mod tradițional s-au centrat pe o evaluare practică (este cazul disciplinelor tehnice și tehnologice, educației plastice, educației muzicale, educației fizice), dar și la discipline predominant teoretice, axate până nu demult pe o evaluare teoretică. După cum se afirmă tot mai pregnant în literatura pedagogică de specialitate, învățarea cere cu prisosință, în condițiile învățământului modern, introducerea între „a ști” și „a face” a liantului „a ști să faci” (*savoir-faire*). Evaluarea practică creează suficiente oportunități pentru exprimări acționale originale și creative, devine astfel *formatoare*, de mare afinitate cu însăși evaluarea *formativă*.

Spre deosebire de evaluarea orală și cea scrisă, care realizează cu deosebire o evaluare cantitativă și calitativă a *produsului* învățării elevilor, evaluarea practică se exercită și asupra *procesului* de învățare care a condus la acel produs final.

Examinarea prin probe practice realizează verificarea modului în care elevii efectuează diferite lucrări specifice unor obiecte de învățământ. Este folosită, îndeosebi, pentru verificarea conținutului experimental și practic al instruirii.

Vizează identificarea capacităților de aplicare practică a cunoștințelor dobândite, a gradului de încorporare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectivale sau activități materiale.

Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, încă de la începutul secvenței de învățare elevii trebuie să fie avizați asupra următoarelor aspecte:

- tematica lucrărilor practice;
- etapele ce trebuie parcurse până la obținerea produsului final;
- modul în care acestea vor fi evaluate (baremele de corectare și de notare sau apreciere – respectiv criteriile de realizare și criteriile de reușită);
- condițiile care sunt oferite elevilor pentru realizarea activității respective: aparate, dispozitive, spații, scule etc.

II. Variante/tipuri specifice ale evaluărilor practice

1. *Activitățile experimentale* – sunt specifice în contextul disciplinelor cu caracter practic-explicativ. În cursul experimentelor executate în scop de verificare, elevii primesc sarcini de laborator pe care le rezolvă fără ajutorul profesorului;

2. *Analiza produselor activității elevilor* – este o variantă a evaluării practice, care se

focalizează numai pe produsul final al unei secvențe educaționale parcurse de elev.

Prin *produs al activității elevului* se înțelege tot ceea ce realizează el în școală și în afara ei, începând de la cele mai simple forme pe care le îmbracă realizările acestuia, cum ar fi temele pentru acasă, și până la cele mai complexe, atât rezultate ale activității intelectuale (eseuri, compuneri, monografii etc.), cât și practice.

Această formă nu ignoră însă procesul învățării, întrucât produsul final sau parțial se configurează treptat, eșalonat și poate fi ameliorat din mers. Produsul include și semnaleză explicit „traseul”, calitatea procesului din spatele său și care poate fi corectat retroactiv. De regulă, instrumentul specific de evaluare a unui produs sintetic, global și cumulativ, care include suficiente date oferite eșalonat și explicit despre activitatea depusă de elev, este *portofoliul de practică*.

Studierea produselor activității elevilor are mult mai multe valențe decât s-ar părea la prima vedere, fiind un element indispensabil în conturarea caracteristicilor fundamentale ce definesc randamentul școlar al elevilor, dar și ale personalității acestora. Tot mai larg este împărtășită ideea potrivit căreia valoarea individualității elevului este cunoscută în activitate, învățarea de către elev este tot o activitate, care se concretizează în realizările pe care acesta le obține în practica școlară.

Probele evaluative de ordin practic se pot gândi în următoarele *perspective*:

- executarea de către elevi a unor produse pornind de la un model;
- realizarea de către elevi a unor acțiuni pornind de la un proiect de acțiune;
- simularea unor acțiuni în condiții speciale (pe calculator, în sălile de simulare etc.).

III. Concluzii

Evaluarea pe bază de competențe constituie o problematică recentă în câmpul evaluării școlare. *Probele practice*, în măsura în care sunt bine concepute, relevă în modul cel mai elocvent ceea ce elevii cunosc și pot să facă. Pentru cadrul didactic rămâne o cerință fundamentală dimensionarea unor probe, care, în mod indirect, dar decisiv, pot să pună în evidență ceea ce sunt capabili să realizeze elevii.

Bibliografie:

1. Cucos, Constantin - *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002
2. Manolescu, Marin - *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*, Editura Meteor Press, București, 2008
3. Neacșu, Ioan; Stoica, Adrian (coord.) - *Ghid general de evaluare și examinare*, M.I., CNEE, Editura Aramis, București, 1998
4. Ungureanu, Dorel - *Teroarea creionului roșu. Evaluarea educațională*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2001

HENRI COANDĂ - EXPRESIE A SPIRITULUI CREATOR ROMÂNESC PE PLAN UNIVERSAL

Prof. Virginica Barabaș
Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia

”Viitorul este suma pașilor pe care îi faci, inclusiv a celor mici, ignorați sau luați în râs”
(Henri Coandă).



Henri Coandă s-a născut la București la 7 iunie 1886, fiind al doilea copil al unei familii numeroase. Tatăl lui a fost generalul Constantin Coandă, fost profesor de matematică la *Școala națională de poduri și șosele* din București și fost prim-ministru al României pentru o scurtă perioadă de timp în 1918. Mama sa, Aida Danet, a fost fiica medicului francez Gustave Danet, originar din Bretania.

Încă din copilărie viitorul inginer și fizician era fascinat de *miracolul vântului*. Henri Coandă a fost mai întâi elev al Școlii *Petrache Poenaru* din București, apoi al Liceului Sf. Sava 1896 unde a urmat primele 3 clase, după care, la 13 ani, a fost trimis de tatăl său, care voia să-l îndrume spre cariera militară, la Liceul Militar din Iași 1899. Termină liceul în 1903 primind gradul de sergent major și își continuă studiile la *Școala de ofițeri de artilerie, geniu și marină* din București.

Detașat la un regiment de artilerie de câmp din Germania (1904), este trimis la Technische Hochschule (Universitatea Tehnică) din Berlin-Charlottenburg. Pasionat de probleme tehnice și mai ales de tehnica aviației, în 1905 Coandă construiește un avion-rachetă pentru armata română. Între 1907-1908 a urmat de asemenea cursuri universitare în Belgia, la Liège, și la Institutul tehnic Montefiore. În 1908 se întoarce în țară și e încadrat ofițer activ în Regimentul 2 de artilerie.

Datorită firii sale și spiritului inventiv care nu se împăcau cu disciplina militară, el a cerut și obținut aprobarea de a părăsi armata. Se înscrie la Școala superioară de aeronautică și construcții, nou înființată la Paris (1909), al cărei absolvent devine în anul următor (1910), ca șef al primei promoții de ingineri aeronautici.

Cu sprijinul inginerului Gustave Eiffel și savantului Paul Painlevé, care l-au ajutat să obțină aprobările necesare, Henri Coandă a efectuat experimentele aerodinamice prealabile și a construit în atelierul de carosaj al lui Joachim Caproni primul avion cu propulsie reactivă (de fapt un avion cu reacție, fără elice, numit convențional Coandă-1910) pe care l-a prezentat la al doilea *Salon internațional aeronautic* de la Paris 1910.

În timpul unei încercări de zbor din decembrie 1910, pe aeroportul Issy-les-Moulineaux de lângă Paris, aparatul pilotat de Henri Coandă a scăpat de sub control din cauza lipsei lui de experiență, s-a lovit de un zid de la marginea terenului de decolare și a luat foc. Din fericire, Coandă a fost proiectat din avion înaintea impactului, datorită șocurilor generate de neregularitatea debitării puterii de către motor, a slabei manevrabilități a aeronavei și a lipsei sale de antrenament ca aviator, alegându-se doar cu spaima și câteva contuzii minore pe față și pe mâini.

Datorită activității sale creatoare, în domeniul aviației, a fost angajat de Uzinele de Avioane din Bristol, unde a conceput și construit, în anii 1911 - 1914, câteva tipuri de avioane, printre care și avionul denumit "Bristol - Coandă", cu calități remarcabile, pentru acei ani.

Între 1914-1916 Henri Coandă lucrează la Dalauney-Belleville Airplanes în Saint Denis, unde proiectează trei tipuri de aeronave, dintre care cel mai cunoscut este Coandă-1916, cu două elici apropiate de coada aparatului. Coandă-1916 este asemănător cu avionul de transport Caravelle, la proiectarea căruia de fapt a și participat.

În 1934 obține un brevet de invenție francez pentru *Procedeu și dispozitiv pentru devierea unui curent de fluid ce pătrunde într-un alt fluid*, care se referă la fenomenul numit astăzi "Efectul Coandă", constând în devierea unui jet de fluid care curge de-a lungul unui perete convex. Aflându-se la baza a numeroase aplicații, "efectul Coandă" este, fără îndoială, certificatul de naștere a mecanicii fluidelor, o nouă ramură a tehnicii. Cercetările din numeroase țări, printre care și România, au condus la multe utilizări practice ale "efectului Coandă" - propulsia și sustentarea vehiculelor aeriene, îmbunătățirea turbinelor cu gaze, amplificatoare cu fluide, aparate pneumatice, amortizoare de zgomote etc.

Dintre cele peste 250 de invenții brevetate de Coandă, o mare parte se referă la domeniul aviat, având aplicații menite să îmbunătățească structura și portanța aripilor, interacțiunea acestora la biplane, sau calitățile de luptă ale aparatelor. Inginerul român este, între altele, și inventatorul tunului fără recul care, montat pe avioane, nu le suprasolicita structura în timpul tragerii. A mai inventat aparate de ochire pentru aviația militară, dar și dispozitive mai puțin sofisticate, practice, precum cisternele de beton pentru transportul pe calea ferată, diverse elemente necesare caselor prefabricate, până și o instalație solară folosită la desalinizarea apei de mare.

"Farfuria zburătoare" a fost brevetată succesiv în Franța, între anii 1932 și 1935, sub numele de "Aerodina Lenticulară". Noua tehnică de zbor se bazează pe efectul fizic ce poartă numele savantului nostru și care, cum s-a dovedit experimental, poate avea variate și prețioase întrebuințări practice. Henri Coandă revine definitiv în țară în 1969 ca director al *Institutului de creație științifică și tehnică* (INCREST), iar în anul următor, 1970, devine membru al Academiei Române. Moare la București, pe data de 25 noiembrie 1972, la vârsta de 86 de ani.

Henri Coandă și-a dedicat întreaga sa activitate propășirii societății omenești. Toate realizările sale le-a închinat patriei în care s-a născut și a crescut. Pe orice meleaguri și-a desfășurat activitatea, în orice împrejurări, Henri Coandă a contribuit la consolidarea prestigiului României, la recunoașterea geniului creator al poporului român în domeniul științei și tehnicii, pe care l-a făcut prețuit pe tot globul pământesc.

„Mulți indivizi din societatea modernă sunt ca barcagiii: trag la vâsle, dar stau cu spatele la viitor” (Henri Coandă).

Bibliografie:

*** - ro.wikipedia.org/wiki

ROLUL STRATEGIILOR DIDACTICE INTERACTIVE ÎN CADRUL PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Prof. Steluța Bologa
Liceul Tehnologic „Aurel Vlaicu” Lugoj, jud. Timiș

„Toată taina unei lecții bune stă în căldura sufletului. Trebuie să zbârnâie sufletul dascălului ca să răsunе strunele din sufletul școlarului” (G.C. Longinescu).

Strategia reprezintă un ansamblu de acțiuni coordonate și armonios integrate menite să dirijeze învățarea în vederea realizării obiectivelor. Cuprinde metode, procedee, mijloace didactice în vederea realizării scopului didactic stabilit. Cel mai important aspect al instruirii active îl constituie faptul că elevii devin coparticipanți la propria lor instruire și educare. Sunt satisfăcute astfel cerințele psihopedagogice ale activizării:

- ❖ pregătirea psihologică pentru învățare;
- ❖ prevenirea și reducerea influențelor negative ale diferitelor surse perturbatorii;
- ❖ asigurarea repertoriilor congruente;
- ❖ asigurarea unui limbaj comun între educator și educat;
- ❖ utilizarea unor activități eficiente de activizare;
- ❖ pentru atingerea finalităților educației contextualizarea metodelor didactice la specificul demersului educativ reprezintă o importantă sarcină a cadrului didactic.

Este stimulată învățarea și dezvoltarea personală, favorizând schimbul de idei, de experiențe și cunoștințe, asigură o participare activă, promovează interacțiunea, conducând la o învățare activă cu rezultate evidente. Contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, are un caracter activ-participativ, o reală valoare activ-formativă asupra personalității elevilor.

Strategiile didactice interactive au un rol determinant în activitatea instructiv-educativă, fiind prezente în toate etapele conceperii și realizării efective a acesteia:

a) în faza proiectării, atunci când profesorul, raportându-se la celelalte componente ale procesului de învățământ (obiective, conținuturi, timp, forme de organizare etc.), elaborează strategia didactică optimă;

b) în faza de desfășurare efectivă a activității – strategia didactică devine un instrument concret care permite realizarea obiectivelor propuse;

c) în faza (auto)evaluării, alături de alte componente ale procesului de învățământ, strategia didactică devine “obiect” al evaluării profesorului, apreciindu-se, în funcție de rezultatele obținute, calitatea acesteia și gradul de corespondență cu finalitățile, conținutul, formele de organizare a procesului de învățământ.

Astăzi eforturile noastre, a cadrelor didactice, sunt axate pe aplicarea celor mai noi metode și procedee didactice. Dintre aceste metode fac parte și metodele de cooperare și anume:

- ❖ Metoda studiului de caz;
- ❖ Metoda cubului;
- ❖ Turul galeriei;
- ❖ Tehnica jocului de rol;
- ❖ Tehnica mozaicului (jigsaw puzzle);
- ❖ Știu/vreau să știu/am învățat;

- ❖ Brainstorming;
- ❖ Ciorchinele;
- ❖ Floarea de nufăr; etc.

Învățarea prin cooperare se referă la o varietate de metode de predare în care elevii lucrează în grupuri mici pentru a se ajuta unii pe alții în învățarea conținutului. În clasele cooperante, se așteaptă ca elevii să se ajute unii pe alții, să discute unii cu alții, să-și verifice nivelul curent de cunoaștere și să umple lacunele în înțelegere unii altora. Aceste metode de predare presupun organizarea claselor în grupuri mici formate din 4–5 elevi, în scopul responsabilizării lor atât pentru propria lor învățare și autocunoaștere dar și pentru performanțele și cunoașterea colegilor. Prin aceste metode se pune accentul pe dezvoltarea la elevi a deprinderilor sociale și crearea unui climat de colaborare în timpul procesului instructiv-educativ.

Aceste metode presupun următoarele trăsături (după Johnson D.&Johnson R., 1991, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*):

- ❖ **interdependența pozitivă** există atunci când elevii se simt responsabili pentru succesul grupului, când eforturile lor sunt coordonate cu cele ale colegilor de grup în vederea finalizării sarcinii primite. Elevii au responsabilitatea de a învăța materialul dat spre studiu și de a se asigura că toți membrii grupului au învățat acel material. Astfel elevii care fac parte din acel grup se vor simți dependenți unii de alții și vor fi conștienți că succesul personal va depinde de succesul celorlalți colegi de grup;
- ❖ **interacțiune față în față** deoarece se oferă elevilor oportunitatea de a se ajuta, încuraja, asista, lăuda unii pe alții. Sunt astfel facilitate schimburile intelectuale între membrii grupului (explicarea unor modalități de rezolvare a problemelor, discutarea naturii conceptelor învățate, explicarea modului în care noile cunoștințe se leagă de cele anterioare), cât și influențe sociale (sprijin, suport, ajutor unii pentru ceilalți);
- ❖ **responsabilitate individuală și de grup** apare atunci când performanța individuală a fiecărui elev este evaluată și rezultatele sunt făcute cunoscute grupului și individului. Important este ca fiecare elev din grup să-și îndeplinească sarcina ce-i revine, deoarece scopul muncii în grupuri este de a îmbunătăți nivelul performanțelor fiecărui elev. Se va evalua contribuția fiecărui elev în rezolvarea sarcinii primite;
- ❖ **formarea și dezvoltarea unor sarcini sociale**. Nu toți elevii au instinctiv deprinderi de cooperare și de aceea în timpul activităților din clasă trebuie acordat un timp special formării acestor deprinderi. Astfel elevii trebuie să învețe să se cunoască, să aibă încredere și să comunice deschis între ei, să se accepte și să se sprijine, să rezolve în mod constructiv conflictele și să ia decizii pe baza acordului comun al membrilor grupului.
- ❖ **evaluarea muncii de grup** – a modului în care grupurile au funcționat prin clarificarea și îmbunătățirea contribuției fiecărui elev în atingerea sarcinii de rezolvat. Se vor lua unele decizii despre ceea ce e necesar să se continue sau despre ceea ce trebuie să se schimbe în viața grupului.

Utilizarea în predare a acestor metode impune respectarea următoarelor reguli:

- ❖ Să elaborăm un plan de lucru în care să trecem: elementele importante de studiat, sarcinile fiecărui membru, subtemele, aplicațiile, locul de desfășurare etc.
- ❖ Să explicăm importanța temei de studiu și a avantajelor muncii în grup pentru rezolvarea ei.
- ❖ Să oferim elevilor spre rezolvare a unor sarcini relevante din punct de vedere cognitiv și social.

- ❖ Să optăm pentru un număr optim de membri în grup (4–5) și să creăm echipe eterogene.
- ❖ Să creăm posibilități de consiliere a membrilor echipei.
- ❖ Să creăm o atmosferă propice de lucru și a unui spațiu adecvat.
- ❖ Să explicăm modul de evaluare a muncii colective și a fiecărui membru în parte.

Etapele învățării prin cooperare sunt: constituirea grupurilor, confruntarea membrilor grupurilor cu situația de rezolvat și stimularea lor să lucreze împreună pentru a o rezolva, urmată de reflecții și tatonări, dezbateri colective când sunt confruntate ideile și sunt analizate erorile și punctele tari, obținerea concluziilor și soluționarea problemei.

Pentru dobândirea competențelor se recomandă utilizarea unui palier variat de strategii, metode și procedee de instruire și de auto-instruire. Bazându-ne pe argumentul că metodologiile cele mai bune în care elevul este elementul activ, nu pasiv, se preferă acele cunoștințe care permit și facilitează alegerea metodelor activizante.

Succesul realizării procesului educațional depinde nu numai de ceea ce face și cum face profesorul, dar și despre ce face și cum face elevul.

Bibliografie:

1. Jinga, Ioan; Istrate, Elena – *Manual de pedagogie*, Editura ALL, București, 2001
2. Oprea, Crenguța-Lăcrămioara – *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. București, 2007
3. Voiculescu, Elisabeta – *Factorii subiectivi ai evaluării școlare cunoașterii și control*, Editura ARAMIS, București, 2001

EXCELENȚA SA, PROFESORUL

Psih. Adriana Carp

Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași

Motto: «Cei mai buni profesori sunt cei care te învață încotro să te uiți, dar nu îți spun și ce să vezi». (Alexandra K. Trenfor)

Educația se sprijină pe patru piloni importanți: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii. În funcție de această optică, dar și de implicațiile globalizării asupra indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, educatorii din învățământ urmează să îndeplinească roluri noi.

"Ne amintim cu apreciere de străluciții noștri profesori, însă cu gratitudine de acei profesori care au atins simțămintele noastre umane. Lucrurile ce trebuie a fi învățate sunt în mod necesar o materie brută, însă căldura este elementul vital pentru creșterea plantelor și a sufletelor copiilor" (Carl Jung).

Noțiunea de profesor este asociată în minte, pentru fiecare dintre noi, cu „portretul unei anumite persoane care întruchiează tot ceea ce credem noi că reprezintă modelul de dascăl”, sau cu o serie „de trăsături, selectată din mulțimea de exemple oferită pe timpul anilor de școală”.

Elevii vorbesc în egală măsură și de profesorii răi (adică exigenți) și de profesorii buni (adică cei care sunt mai sensibili la nevoile elevilor). Ca adulți își amintesc și de unii și de alții. Sunt profesori care le pot influența viața în bine sau în rău.

„Cele mai bune cadre didactice sunt cele care își inspiră elevii. Acea inspirație vine de la pasiunea pe care o au profesorii pentru subiectul pe care îl predau. De regulă, acea persoană și-a petrecut întreaga viață studiind acel subiect și ea aduce un entuziasm contagios publicului. Eu cred că multe persoane au acel entuziasm, dar sunt împiedicate să devină profesori pentru că nu au trecut prin "moara de profesori". Acum ai profesori care au trecut prin "moara de profesori", și cu toate astea nu au capacitatea să inspire pe nimeni. Elevii care au fost inspirați sunt cei care continuă să învețe pe cont propriu. Acesta este lucrul care îi separă pe cei care obțin rezultate excepționale în lume de cei care doar continuă să pedaleze, terminând sarcinile primite.” (Neil deGrasse Tyson).

Activitatea educațională este complexă, adaptată, orientată, dinamică și flexibilă, pentru a stimula idealul fiecărei ființe umane, exprimat prin „a fi și a deveni”, concis: realizează pregătirea omului ca element activ al vieții sociale.

În literatura de specialitate se apreciază că profesiunea didactică nu se poate restrânge doar la cea de simplă sursă de cunoștințe. Rolul conducător al profesorului în activitatea didactică rămâne însă una dintre coordonatele de bază ale misiunii sale. Wolfolek menționează următoarele funcții ale profesiunii didactice: luarea deciziilor privitoare la ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ; declanșarea și întreținerea interesului elevilor, curiozității și dorinței lor pentru activitatea de învățare; conducerea grupului de elevi; îndrumă persuasiv elevii, îi sfătuiește și observă comportamentul acestora; reprezintă un model pozitiv de personalitate și comportament pentru elevii săi; înțelege, reflectează asupra întâmplărilor din clasă, studiază fenomenele psihopedagogice cu care se confruntă.

Asumându-și o multitudine de roluri, profesorul trebuie să conștientizeze că exercitarea lor depinde de personalitatea pe care și-o modelează. În acest sens, un rol deosebit în exercitarea acestei profesiuni îl au anumite componente ale personalității: cultura profesională, calitățile atitudinale și cele aptitudinale. De fapt, pentru ca anumite cunoștințe să fie transmise de la o persoană la alta și acceptate, trebuie întotdeauna ca între ele să existe un schimb afectiv format din încredere și dispoziție receptivă dintr-o parte și din alta.

Rolul profesorului poate să fie analizat și din perspectiva relației profesor-elev. Având în vedere valorile societății contemporane (libertate, responsabilitate, toleranță, cooperare), se impune o nouă abordare a relației profesor-elev: asumarea de către profesor și elevi a unei responsabilități morale comune în cadrul relației educaționale, conducând la angajarea afectivă și efectivă în procesul educațional; recunoașterea reciprocă a „dreptului de a fi altfel” și valorizarea fiecărei ființe umane în parte, indiferent de cât și de cum este diferită; încrederea în posibilitățile fiecărei ființe umane de a progresa; recunoașterea faptului că toți elevii și profesorii sunt parteneri sociali cu funcții complementare, dar cu responsabilitate comună; considerarea școlii ca mediu de construcție culturală; renunțarea la principiul „căii optime unice” și conștientizarea faptului că majoritatea problemelor sociale și umane au mai multe soluții echi-finale și echivalente; promovarea autenticității și sincerității – a fi tu însuși este mai important decât a avea dreptate.

Bibliografie:

- 1.<http://ro.wikipedia.org>
- 2.<http://www.tribunainvatamantului.ro/>

3.<https://orizontdidactic.net/2013/01/18/rolul-profesorului/>

4.<http://iteach.ro/>

RELATIA EDUCATIONALĂ PROFESOR-ELEVI, PERSPECTIVA CALITĂȚII

-Studiu de specialitate-

*Prof. Paraschiva Căpriță
Colegiul Economic Buzău*

Profesia didactică evoluează pe fondul nevoii de conducere managerială a școlii și a clasei de elevi. Este o construcție pe care UNESCO dorește să o fundamenteze în funcție de **patru piloni** importanți: **a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții, a învăța să fii.**

Ca agent al schimbării, cadrul didactic devine un **mediator** în procesul cunoașterii. Profesionalizarea sa evoluează „între standardizare și creativitate” (Ion Negruț, 2003, pg.14).

Standardizarea privește valorile aflate la baza curriculumului iar creativitatea rezultă din necesitatea adaptării permanente a cadrului didactic la un context pedagogic și social deschis, aflat într-o continuă schimbare.

Una din principalele căi prin care cadrul didactic se poate adapta noilor cerințe privind procesul instructiv – educativ este și comunicarea profesor – elev, care este specifică actului de învățare și presupune un raport bilateral și o calitate deosebită.

Fluxul comunicațional informativ și afectiv între profesor și elevi este deseori stânjenit, bruiat, împiedicat de anumite blocaje, ajungându-se până la impermeabilitate, ceea ce determină la elevi reacții de rezistență, respingere sau indiferență la intervențiile educative.

Pe de altă parte, blocajelor „tradiționale” li se adaugă în condițiile actuale, altele noi. Astfel, deteriorarea statutului social al profesorului, confundarea de către unii elevi a libertății cu libertinajul sau nerecunoașterea autorității, degradarea materială și morală a mediului familial sporesc numărul și dimensiunile surselor de blocaj.

În aceste condiții, depășirea barierelor, deblocarea relației profesor – elevi și transformarea ei într-un element care să stimuleze performanța în procesul instructiv – educativ apar cu atât mai necesare.

Relațiile apropiate între profesor și elev, sunt bazate pe încrederea elevului nu numai în competența profesională a profesorului, ci și în competența sa ca sfătuitor, pe capacitatea empatică a profesorului. Elevii se adresează profesorilor pentru a obține sfaturi doar dacă sunt destul de apropiați de ei, dacă au încredere că vor fi înțeleși și bine sfătuiți.

Iată cum răspund elevii clasei a XII-a E, chestionați la întrebarea: **„Ai dorit vreodată să ceri sfat de la profesorii tăi și nu ai reușit? Dacă da, ce te-a împiedicat?”**

În ordine descrescătoare a frecvenței, răspunsurile se grupează astfel:

- am cerut sfaturi și le-am primit;

- nu am dorit să cer sfaturi;
- dacă am dorit nu m-a împiedicat nimic s-o fac;
- am dorit, dar n-am reușit.

Redau câteva răspunsuri semnificative (sublinierile îmi aparțin): „Da, am cerut sfaturi în probleme cu o importanță mai mică, dar nu m-ar fi împiedicat nimic să-i cer sfaturi importante dirigintei mele care e **foarte apropiată de noi** și căruia îi voi purta întotdeauna adâncă stimă și recunoștință.”

Mulți elevi afirmă că n-au apelat la sfaturile profesorilor deși au avut nevoie, datorită **„barierei impuse de vârstă, însoțită de o superficială considerație din partea profesorilor față de elevi”, „distanței care este între noi și care nu poate fi depășită”**; cauza pentru care nu se reușește în astfel de situații este **„ori faptul că elevul nu a reușit să pună problema, ori profesorul este prea distant și nu se apropie de elevi în așa fel încât să ai curajul să-i ceri un sfat”**.

Cel mai des pentru motivarea reținerilor sunt invocate: distanța dintre profesor și elevi, frica de profesor, indiferența profesorilor și teama elevilor de a nu fi înțeleși greșit de către profesor.

Elevii, în măsura în care o fac, nu se adresează oricărui profesor, ci numai aceluia care **îi înțeleg**. Elevii își doresc relații mai apropiate cu profesorii, pentru a găsi în aceștia sprijin moral ori de câte ori au nevoie:

„Da, mi s-a întâmplat să simt nevoia să cer sfat de la profesorii mei și n-am făcut-o. Aceasta pentru că **rolul unora dintre ei se limitează doar la predatul lecțiilor [...]**, ar trebui să existe o **camaraderie** (nu greșit înțeleasă) profesori – elevi; te împiedică [...] **superficialitatea, nepăsarea și lipsa aceluia spirit de înțelegere de care au de atâtea ori nevoie elevii în soluționarea problemelor lor**”.

„Dacă am dorit vreodată să cer sfat unui profesor și nu am reușit s-o fac, aceasta se explică prin faptul că acel profesor, în cadrul raporturilor sale cu noi, elevii, **nu a reușit să arate că este gata să ne sfătuiască, să ne ajute în luarea unor hotărâri**. Aceasta nu înseamnă, desigur, că în viața de elev de până acum nu am primit nici un sfat de la profesorii mei. Am avut **curajul** să mă adresez aceluia profesor care a știut să se apropie cu bunăvoință și răbdare de elevi și care le-a rezolvat, în măsura posibilităților, problemele”.

„Nu, deoarece **știu cărui profesor să-i cer sfatul și căruia, nu**. Am găsit întotdeauna cel puțin un sfătuitor bun în rândul profesorilor, dar sunt mulți cărora nu le poți cere sfatul; **din păcate există și profesori care nu pot înțelege sentimentele unui elev, care te reped, nu comunică aproape deloc cu noi, parcă nu se pot coborî la nivelul elevului**”.

Semnificativ este faptul că și în cele mai favorabile răspunsuri, în sensul că ar exista o relație afectivă pozitivă între profesori și elevi, apare cuvântul **curaj**. Deci, oricât de bune ar fi aceste relații, elevului îi trebuie curaj ca să ceară sfat profesorilor săi. Distanța dintre profesori și elevi este, încă, prea mare.

Climatul afectiv al clasei este rodul nu numai al comportamentului profesorului ci și al comunicării lui cu elevii și se realizează cu contribuția ambelor părți. De aceea profesorul trebuie să sesizeze și să încurajeze orice încercare, oricât de timidă a elevilor de a se apropia de el. Elevului îi este frică să nu greșească și mai ales să nu fie greșit înțeles, dar el dorește din toate puterile să-și deschidă sufletul în fața profesorului.

Bibliografie:

1. Negruț, Ion - *Managementul învățământului*, Editura Aldin, București, 2001
2. Ionescu M., Chiș V. - *Pedagogie*, Cluj Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2001
3. Joița E. - *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, 2003
4. Marcus S. David, T. Predescu, A. - *Empatia și relația profesor-elev*, București, Editura Academiei, 1987

FORMAREA ELEVILOR PENTRU COMPETIȚIE ȘI COOPERARE PROFESIONALĂ ÎN GRUPUL DE MUNCĂ -Studiu de specialitate-

*Prof. Paraschiva Căpriță
Colegiul Economic Buzău*

Strategia didactică a învățării prin cooperare este o modalitate de organizare a activității prin care se realizează schimburile interrelaționale între participanții la activitate prin procese interumane de cooperare și competiție constructivă (elev/i-elev/i; elev/i-profesor; elev/i-grup).

Învățarea prin cooperare este un răspuns și o cale posibilă a instruirii constructivismului social. Condiționează dezvoltarea intelectuală a elevului și a rezultatelor sale, favorizează dialogul și relațiile dintre elevi.

Obiectivele învățării prin cooperare:

- valorizează schimburile intelectuale și verbale;
- munca în echipă constituie un stimulent intelectual și declanșator al schimbului de opinii și informații;
- favorizează schimbul de idei și discuția care contribuie la educarea spiritului critic;
- analiza critică a soluțiilor emise dezvoltă capacitățile de autoevaluare a participanților;
- încurajează la elevi o atitudine deschisă, bazată pe inițiative personale;
- favorizează implicarea intensă a elevilor în rezolvarea sarcinilor de învățare;
- conduce la rezolvarea conflictelor pe baza respectului mutual.

Principiile învățării prin cooperare:

- *interdependența pozitivă*- conform căreia succesul grupului depinde de efortul depus în realizarea sarcinii de către toți membrii;
- *responsabilitatea individuală*- care se referă la faptul că fiecare membru al grupului își asumă responsabilitatea față de rezultate;
- *formarea și dezvoltarea capacităților sociale*- stimularea inteligenței interpersonale, care se reflectă în capacitatea de a comunica cu ceilalți, de a primi și de a oferi ajutor;
- *interacțiunea față în față*- ce presupune un contact direct;
- *împărțirea sarcinilor în grup și reflectarea* asupra modului cum se vor rezolva sarcinile de către fiecare membru în parte și de către colectiv.

Grupul-elementul central al învățării prin cooperare

Pentru formarea unui grup sunt esențiale trei elemente:

- a) motivația- care rezultă din scop comun;
- b) comunicarea;
- c) acceptarea reciprocă a membrilor;

Reguli care trebuie respectate când se organizează învățarea pe echipe:

- elaborarea unui plan de lucru (elemente de studiat, sarcinile fiecărui membru, aplicațiile etc.)

-explicațiile profesorului asupra importanței temei de studiu și a avantajelor muncii în grup pentru rezolvarea ei;

-oferirea elevilor spre rezolvare a unei sarcini relevante din punct de vedere cognitiv și social;

- optarea pentru un număr optim de membrii în grup (4,5) și crearea unor echipe eterogene;
- explicarea modului de evaluare a muncii colective și a fiecărui membru în parte.

Etapele învățării prin cooperare:

O primă etapă are în vedere- constituirea grupului de lucru. Membrii grupului trebuie să fie toleranți, și să aibă abilități de comunicare, să nu fie egoiști etc.

A doua etapă- se concretizează atunci când participanții se confruntă cu situația de rezolvat și sunt stimulați să lucreze împreună pentru a o rezolva.

A treia etapă- este destinată reflecțiilor, incubăției și tatonărilor.

A patra etapă- este rezervată dezbaterilor colective, când sunt confruntate ideile, sunt analizate erorile și punctele forte.

A cincea etapă- se referă la structurarea demersurilor către finalul dezbaterii cu obținerea concluziilor și cu soluționarea problemei.

Rezultatele învățării prin cooperare

Învățarea prin cooperare este superioară celei individuale.

Învățarea prin cooperare conduce la următoarele rezultate:

- Capacitatea sporită de comprehensiune și reținere;
- Raționalitate, înțelegere profundă, gândire critică;
- Concentrare mai puternică și comportament disciplinat;
- Motivație intrinsecă pentru învățare;
- Capacitatea de a identifica alternative;
- Reducerea prejudecăților;
- Atitudini tolerante față de colegii provenind din diverse medii culturale, etnice sau cu nevoi speciale;
- Încredere în sine;
- Atitudine pozitivă față de cadrele didactice;
- Autonomie în învățare

Evaluarea/autoevaluarea rezultatelor învățării prin cooperare

Este o evaluare dinamică în care performanța celui evaluat este mediată și ghidată de un alt individ. Învățarea prin cooperare integrează organic evaluarea și autoevaluare.

Bibliografie:

1. Ioan Neacșu și colaboratorii - *Pedagogie și elemente de psihologie*, Ministerul Educației Naționale, 2001

2. Maria Elena Druță - *Didactica disciplinelor economice. Considerații teoretice și aplicații*, Editura ASE București, 2002

OBIECTIVE ȘI PRINCIPII ALE INTEGRĂRII ȘCOLARE

Profesor-educator Mariana Cristina Ciurescu

Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Sfânta Filofteia” Ștefănești, jud. Argeș

Obiectivul principal constă în a asigura pe cât posibil elevilor cu nevoi speciale o participare activă în învățământul obișnuit și în activitățile comune de la clasă, în funcție de capacitățile acestora și cu sprijinul corespunzător. Atunci când este posibil, trebuie să se evalueze și competențele lor în raport cu programa obișnuită, fără a-i privilegia în raport cu ceilalți elevi.

Un al doilea obiectiv constă în faptul că trebuie ca ceilalți elevi să îi considere condiscipoli ca și pe ceilalți, dar care trebuie, cu siguranță, să fie ajutați în multe situații, totuși fără a-i singulariza prea mult în raport cu ceilalți.

Un al treilea obiectiv se referă la evaluarea acestora cel puțin la materiile pe care sunt capabili să le urmeze în conformitate cu criteriile obișnuite de la clasă, iar pentru celelalte domenii, în conformitate cu criterii de evaluare adaptate capacităților lor. Această evaluare dă dreptul la o certificare corespunzătoare care trebuie să asigure continuarea studiilor ulterioare.

Principii ale educației speciale integrate.

Din legislația românească principiile care stau la baza educației speciale integrate sunt cuprinse în Ordinul 5379/25.11.2004 al Ministerului Educației și Cercetării. Acestea sunt:

a) Garantarea dreptului la educație al oricărui copil:

- Copiii au dreptul să învețe împreună indiferent de dificultăți și de diferențe;
- Fiecare copil este unic și are un anumit potențial de învățare și dezvoltare;
- Școala și comunitatea asigură șanse egale de acces la educația pentru toți copiii.

b) Asigurarea de servicii specializate centrate pe nevoile copiilor cu C.E.S.:

- Corelarea tipurilor de educație și a formelor de școlarizare în funcție de scopul educației, obiectivele generale și specifice, precum și de finalitățile educației;
- Asigurarea conexiunii educaționale prin activități complexe.

“Ordinul specifică și finalitatea educației speciale care este aceea de a crea condițiile unei bune integrări sociale și profesionale a persoanelor cu nevoi speciale precum și faptul că integrarea școlară a copiilor cu C.E.S. este fundamental pentru realizarea finalității educației speciale.” (Verza, E.; Păun, E.).

Principiile enunțate, din legislația românească contemporană, cu privire la învățământul special integrat, se bazează pe principiul normalizării, integrării și incluziunii din teorie și practică internațională. Principiile educației integrate au la bază trei principii fundamentale de educație și asistență socială:

1. principiul normalizării
2. principiul dezvoltării

3. principiul dezinstituționalizării

1. **Principiul normalizării**, dezvoltat mai întâi, în țările scandinave, se referea la faptul că trebuie făcute toate eforturile pentru a asigura persoanei retardate mintal o existență cât mai normală posibil, asigurându-se accesibilitatea situațiilor și condițiilor vieții cotidiene, în așa fel, încât aceasta să trăiască conform standardelor după care trăiesc majoritatea membrilor normali ai societății.

2. **Principiul dezvoltării**, a fost propus inițial de „Liga internațională a societăților pentru persoane cu handicap mintal” și se referă la faptul că, toți copiii și adulții cu handicap mintal sunt capabili de creștere, învățare și dezvoltare. „Fiecare individualitate posedă un potențial de progress, indiferent de severitatea handicapului” și, deci, „obiectivul fundamental al programelor pentru persoanele cu handicap mintal, constă în stimularea însușirilor umane ale acestora” (Cegelka P.T., Prehm H.J., Ohio, 1982).

3. **Principiul dezinstituționalizării**, a fost văzut frecvent, ca fiind soluția cea mai eficientă, în cadrul reformei instituțiilor. Pentru a se atinge acest obiectiv, instituțiile au de făcut un efort, în direcția creșterii independenței membrilor acestora, pregătindu-i pentru plasarea în mijlocul comunităților, iar comunitățile trebuie să-și dezvolte nivelul serviciilor pentru a putea asigura menținerea persoanelor cu handicap mintal în mijlocul societății.

Integrarea copiilor cu CES (cerințe educative speciale)

Predispoziția biologică nu este o sentință, iar mediul social este o șansă. Sentința produsă de societate este mai periculoasă pentru un copil în dezvoltare decât predispoziția biologică. Pornind de aici, trebuie să înțelegem faptul că trăim într-o lume a diversității umane, că școala nu se poate eschiva de la rolul de promotor al progresului uman și că doar ea poate facilita schimbarea, întrevăzută ca posibilă, a mentalității și atitudinii față de cerințele educative ale tuturor copiilor. Școala va reuși să răspundă cerințelor speciale de educație ale copiilor aflați în dificultate și nevoilor de educație ale familiilor acestora doar prin eforturile ei interne și cu sprijinul tuturor.

Cerințele educative speciale constituie un concept apărut recent care definește cerințele specifice față de educație ale copilului derivate sau nu dintr-o deficiență. Cerințele educative speciale reies din particularitățile individuale de dezvoltare, învățare, relaționare cu mediul, din experiențele anterioare ale copilului, din problemele sociale. Copiii care întâmpină greutăți la învățătură, cei cu tulburări de conduită școlară sau care au dificultăți de adaptare au cerințe educative speciale.

Identificarea cerințelor educative speciale se face urmărind diferite aspecte ale problematicii handicapului.

Sub aspect medical, deficiența este un termen care semnifică absența, pierderea sau alterarea unei structuri, ori a unei funcții (anatomice, fiziologice sau psihologice). Deficiența poate fi rezultatul unei maladii, a unui accident, dar și a unor condiții negative din mediul de dezvoltare a copilului, cu deosebire carențe afective. Deficiența afectează capacitatea de muncă, dereglând procesul de adaptare și integrare în mediul școlar, la locul de muncă sau în comunitatea din care face parte persoana în cauză.

Sub aspect funcțional, incapacitatea (disfuncție/dizabilitate) reprezintă o diminuare totală sau parțială a posibilităților fizice, mintale, senzoriale, consecință a unei deficiențe, care împiedică efectuarea normală a unor activități. Este perturbarea capacității de îndeplinire normală a unei activități sau a unui comportament.

Sub aspect social, handicapul este un dezavantaj social, rezultat dintr-o deficiență sau incapacitate, care limitează sau împiedică îndeplinirea unui rol într-un context social. Starea de

handicap se poate manifesta și în absența unei deficiențe reale, atunci când este provocată de unele capacități sau dereglări, mai mult sau mai puțin temporare, mai ales în prezența unor condiții defavorabile de mediu social (familii dezorganizate și lipsite de potențial educogen, instituții de educație și ocrotire cu caracter închis care izolează copiii, situație materială precară care obstrucționează motivația pentru școala a copiilor).

Copiii cu dizabilități intelectuale, senzoriale (auditive și vizuale) sau motorii au fost până de curând școlarizați doar prin unități speciale de învățământ. Prezența lor din ce în ce mai mare în școlile obișnuite deschise tuturor copiilor este o tendință tot mai observabilă, mai evidentă a diversificării populației școlare în toată lumea. Dreptul și accesul efectiv la educație și pentru acești copii se realizează însă în modalități diferite, adesea foarte complexe.

Bibliografie:

1. Verza, E.; Păun, E. - *Educația integrată a copiilor cu handicap*, Unicef, 1998
2. Diaconu, Mihai - *Educația și dezvoltarea copilului*, București, Editura ASE, 2007
3. <http://www.isj.rdsbv.ro/CJARE/page8.html> (29 aprilie 2010)
4. http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1353/2009-D-619-ro-3.pdf (9 mai 2010)
5. <http://www.google.ro/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=1&ved=0CByQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.didactic.ro%2Ffiles>

EDUCAȚIA, CEA MAI IMPORTANTĂ REVOLUȚIE DIN ISTORIA OMENIRII

Prof. Corina Cojocaru

Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași

S copul educației rezidă, în a-l face pe om să iubească ceea ce este demn de a fi iubit și să urască ceea ce trebuie urât - Aristotel (în *Politica*).

Educația este cea mai importantă componentă din societatea umană. Un popor educat, deci inteligent, poate să găsească rezolvare la aproape orice problemă ar avea.

Omenirea se confruntă astăzi cu o transformare fără precedent în istorie: o revoluție a informației. Un rol important în acest proces îl joacă Internetul, tehnologia care transferă puterea cunoașterii din mâinile instituțiilor de învățământ superior în cele ale tuturor persoanelor interesate. În ultimii ani au fost lansate mai multe platforme online ce își propun să transforme viața studenților din întreaga lume, oferindu-le acestora șansa unei educații de cea mai bună calitate cu cost minim. UNESCO estimează că în următorii 30 de ani vor avea parte de educație superioară mai multe persoane decât în toată istoria omenirii.

Iată una dintre inițiativele online ce au potențialul de a transforma viața pe Terra:

Khan Academy este o platformă înființată de Salman Khan, unul din pionierii educației online. Academia online oferă peste 3.000 de videoclipuri educaționale, pe teme ce variază de la matematică și fizică la istorie și medicină. Khan nu a intenționat să transforme lumea, ci doar să ajute o verișoară mai tânără să învețe.

„Un om poate educa lumea cu ajutorul unui computer! Nu-mi pot imagina o modalitate mai inspirată de utilizare a timpului pe care îl am la dispoziție”, a explicat Khan.

Clipurile lui Khan au avut un succes neașteptat, astfel că el și-a dat demisia de la fondul de investiții la care lucra pentru a se dedica integral proiectului „Khan Academy”. Pe lângă clipuri, site-ul conține și un software ce le permite profesorilor și părinților să evalueze care părți ale materiei au fost însușite de studenți și care nu, evoluția lor fiind înregistrată treptat pe o „hartă a cunoașterii”. Avantajul clipurilor este că fiecare persoană poate învăța în ritmul său, acumulând cunoștințe în funcție de propriile nevoi și posibilități.

În ultimii doi ani, organizația a primit finanțări din partea Bill & Melinda Gates Foundation și a gigantului Google, iar astăzi este unul dintre cele mai populare site-uri educaționale din lume, lecțiile sale fiind vizionate de peste 125 de milioane de ori până acum.

Persoanele implicate în proiectul Khan Academy au planuri mărețe pentru viitor. Shantanu Sinha, președintele academiei, susține că proiectul este doar un aspect al „transformărilor majore” ce vor avea loc în domeniul educației.

„Tabletele vor deveni ieftine și omniprezente și ne vor permite accesul nelimitat la informație, care va deveni o resursă la fel de ușor de găsit precum apa curentă. Accesul la o educație de cea mai bună calitate va fi considerat o necesitate umană de bază”, afirmă Sinha.

Bibliografie:

1. <http://www.descopera.ro/>
2. <https://ceicunoi.wordpress.com>

REPER DE VACANȚĂ – DELFINARIUL DIN CONSTANȚA

Prof. Eugenia Cristina Ionescu

Școala Gimnazială „Emil Gârleanu” Bărăganu, jud. Constanța

Pornind de la realitatea că muzeele nu mai pot fi considerate simple depozite înguste rezervate doar oamenilor de știință, acestea sunt în prezent bunuri naționale complexe care concură la procesul general al cunoașterii științifice cât și la sensibilizarea oamenilor în acțiunea de protecție a mediului.

Inaugurat la 1 ianuarie 1972 Delfinariul din Constanța a fost primul delfinariu public, deschis pe linia activității muzeale în domeniul științelor naturii la Constanța, parte a circuitului științific și cultural educativ al țării dar, și primul din sud-estul Europei la acea dată.

Încercări de capturare și dresaj a delfinilor din specia *Delphinus delphis* au fost desfășurate și de către marina militară în anii '80 prin amenajarea în cadrul Stațiunii de pregătire marinărească din Baza Mangalia a unui microdelfinariu, din ordinul viceamiralului Grigore Marteș. Ulterior, prin înființarea Centrului de Scafandri ca unitate a Marinei Militare, laboratorul pentru dresajul animalelor marine din Mangalia este integrat în organica Centrului de Scafandri cu denumirea de Cabinet de studii și dresaj animale marine. Proiectul științific cuprindea și o latură de cercetare aplicată vizând experimentarea și aplicarea unor procedee și metode de folosire a delfinilor în vederea executării, separat sau în cooperare cu scafandri a unor misiuni în folosul Marinei Militare, precum folosirea delfinilor pentru apărarea platformelor marine de foraj și de extracție, combaterea

amenințării sabotajului subacvatic împotriva navelor militare și comerciale, căutarea bombelor, rachetelor și torpilelor pierdute în cadrul exercițiilor de lansare (proiect asemănător celui inițiat și derulat de cercetătorii americani încă din 1965).

Prin parteneriatul încheiat ulterior între Centrul de Scafandri și Delfinariul din Constanța, primul se obligă să captureze delfini pentru ambele instituții, iar al doilea, să asigure condiții optime pentru dresajul lor cu scop de divertisment dar și în scopuri militare. În urma incursiunilor întreprinse, au fost stabilite traseele de migrare ale delfinilor precum și zonele de concentrare temporală, fiind astfel ușurată activitatea de capturare a acestora.

Deși activitatea privind dresajul delfinilor cu scopul folosirii lor în avantajul flotei a fost sistată după 1989, aceste mamifere marine au continuat să încante generații de copii, prin spectacolul inedit pe care l-au oferit publicului.

Ideea de a construi un delfinariu public în România aparține inginerului Marcel Stanciu, cel care este întemeietorul Acvariului și al celorlalte secții ale complexului Muzeal de Științe ale Naturii din Constanța. Fiind considerat un așezământ cultural de interes public care întreține și expune pe baze științifice o colecție de animale vii, delfinariul a avut ca scop principal activitatea de cercetare științifică și de valorificare a acestora în relație cu publicul vizitator. Delfinariul a reprezentat o nouă formă de expunere muzeală iar demonstrațiile cu delfini și alte animale acvatice au constituit forma de bază prin care muzeul și-a valorificat colecțiile și activitatea științifică.

În Marea Neagră trăiesc trei subspecii de delfini, și anume: marsuinul (*Phocaena phocaena relicta*), delfinul comun (*Delphinus delphis ponticus*) și afașinul (*Tursiops truncatus ponticus*).

În vederea aclimatizării și menținerii delfinilor în captivitate s-a acționat asupra sistemului lor endocrin, prin controlul medicamentos al comportamentului dobândit în cursul dresajului. Comportamentul blând și prietenos față de om, inteligența lor, a favorizat procesul de învățare care se bazează pe formarea unor reflexe condiționate având ca stimul hrana. Această specie marină are marea capacitatea de a se adapta la joc și a înțelege limbajul dresorului.

Primul delfin cu care s-a început activitatea delfinariului în 1972 a aparținut speciei *Phocaena phocaena*, acesta fiind capturat cu ajutorul unui talian instalat în zona Mangalia, preluat pentru o perioadă de marina militară și transferat ulterior, în bazinul central al acvariului Constanța, unde a primit primele lecții de dresaj. Ulterior, a fost mutat în bazinul de spectacol al delfinariului, unde a deschis stagiunea la 1 iunie 1972.

Din anul 1973 activitatea s-a extins cu delfini din specia *Delphinus delphis*, în demonstrații combinate. Începând cu anul 1974 au fost introduși și delfini din specia *Tursiops truncatus*, delfini de talie mare, de larg, care au completat demonstrația de forță și eleganță.

Ulterior, patrimoniul delfinariului s-a îmbogățit cu o specie de pingvin (*Spheniscus demersus*), o focă (*Arctocephalus pusillus*), ambele specii fiind donate de echipajul navei "Polar 3", iar din 1995 alături de celelalte specii au apărut doi lei de mare care aparțin familiei Otariidae (*Otaria byronia*), mamifere acvatice originare de pe coastele sudice ale Americii de Sud.

Alături de spectacole, în complexul muzeal se derulează acțiuni și simpozioane legate de protecția delfinilor, cum ar fi "Săptămâna delfinului" derulată în luna august, împreună cu Organizația nonguvernamentală "Mare Nostrum".

"Săptămâna delfinului" are rolul de a combate atitudinea pasivă, datorată lipsei de informare și insuficienta implicare a publicului, în conservarea delfinilor din Marea Neagră, știut fiind că principalii dușmani ai delfinilor sunt pescarii care capturează accidental în plasele lor exemplare

care, nereușind să se elibereze, mor prin sufocare, un alt dușman fiind navele care îi pot răni cu elicea.

Activitățile dedicate delfinilor cuprind jocuri educative pentru copii, desfășurate cu scopul conștientizării necesității protejării biodiversității marine, precum și demonstrații de prim ajutor sau intervenție în cazurile de eșuare a cetaceelor sau altor specii marine.

Campania dedicată delfinilor este și o oportunitate de a aduce în atenția localnicilor și turiștilor, problemele cu care se confruntă cele trei specii de delfini, din Marea Neagră, și de a-i implica activ pe toți cei interesați în identificarea soluțiilor. De asemenea, evenimentul dedicat delfinilor, este și o oportunitate pentru comunitatea științifică de a se reuni, în cadrul unor seminarii și conferințe, pentru a discuta, identifica și pune bazele implementării unor soluții viabile în vederea conservării și managementului durabil al cetaceelor și al habitatelor acestora.

Prin baza materială și mijloacele muzeotehnice, delfinariul a constituit interfața dintre publicul vizitator și specialiști, cu privire la cunoașterea mamiferelor marine. Aici pot fi organizare vizite tematice, lecții deschise și activități practice complementare curriculumului formal obligatoriu sau opțional, cu adresabilitate elevilor din învățământul preuniversitar și nu numai, cu scopul de a oferi explicații și informații privind viața delfinilor în mediul natural și în captivitate.

În istoria sa, delfinariul a contribuit la educarea a milioane de oameni, mai ales copii, în spiritul dragostei și admirației pentru aceste ”mamifere inteligente” precum și la asigurarea protecției lor.

Bibliografie:

1. Dumitrescu, Viorel; Mihai, Adrian - *Complexul Muzeal de Științe ale Naturii Constanța-centru de cercetare, educație și protecția mediului*, Revista *Marea Noastră*, nr. 3, Tipografia Companiei Naționale Administrația Porturilor Maritime S.A., Constanța, 2003
2. Ștefan, Ilie - *Folosirea mamiferelor marine în flotele militare*, Revista *Marea Noastră*, nr. 2, Tipografia Companiei Naționale Administrația Porturilor Maritime S.A., Constanța, 2005



PROFESORUL – FLACĂRA CARE SE CONSUMĂ LUMINÂND PE ALȚII

Prof. Elena Iuliana Mandiuc

Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași

„Acolo unde este dragoste de om, este și dragoste de meserie” (Hipocrate).

A educa înseamnă a-i face pe alții să-și însușească prin experiență un sistem de valori care să le dea posibilitatea să se integreze în mod inteligent și moral într-o lume în continuă schimbare. Nu poți să-i educi pe alții dacă nu ești educat. Nu ajunge să știi bine ceva pentru a-i învăța pe alții. Trebuie să știi cui să te adresezi și cum să o faci.

Viața noastră înseamnă, în cea mai mare parte, visul nostru. Măsura ei derivă din măsura visului nostru și din puterea de a ne urmări și atinge visurile. Plecăm la drum tineri și entuziaști, realiști, eficienți și chiar pragmatici. Ne construim o viziune asupra a ceea ce vom întreprinde, anticipăm un viitor care de multe ori nu este așa cum l-am anticipat, ținem pasul cu schimbările exterioare, conectați la viața cotidiană, constrânși de reguli și rigori. Mergem mai departe și urcăm, fugim de rutină, viața trebuie să evolueze, să crească, se risipește prin dăruire și rafinare interioară în sute de stropi de lumină ce licărește în ochii copiilor ai căror dascăli suntem.

Trăim într-o societate în care copiii sunt lăsați cu vecinii, cu bunicii sau alte rude, debusolați, neînțelegând de ce nu le sunt părinții aproape, pentru că aceștia sunt la muncă, în străinătate, iar ei rămân sfârâmați sufletește de dorul lor.

Trăim într-o societate în care clasa de mijloc aproape nu există, într-o lume cu săraci și bogați, cu frustrări și tupeu, cu lipsuri dar și cu opulență, în care sosturile cărților sunt prea mari pentru a ni le permite, în care cel mai bine se vinde obscenitatea și incultura. Și totuși în această lume copiii de vârstă mică stăpânesc tehnologia computerizată și comunică pe internet scurtând distanțele. Aceștia sunt copiii viitorului, aceștia sunt copiii noștri!

Dascăl adevărat poate fi numai acela care face din viața lui un îndreptar și pentru alții, iar aceasta nu-i cu puțință fără acel simț de armonie interioară, care stăpânește în fiecare clipă cugetul și voința educatorului. Aici e primul semn care îl deosebește de un profesor oarecare.

Fiind un "modelator uman", condiția de model a dascălului, este iminent rolul său social. În sensul larg al cuvântului, a educa ființa umană înseamnă a o ridica de la starea de natură, la starea de cultură, ori agentul unui astfel de demers nu poate fi decât o persoană care a parcurs, în condițiile culturii sale, în mod exemplar acest drum.

Alegerea carierei de cadru didactic este cea mai demnă de toată prețuirea. Dar nu e suficientă pregătirea de bază inițială ci trebuie să fii sigur că ești suficient de motivat din interior, încât să fii dispus și să accepți ideea că toată viața trebuie să înveți, să fii un elev studios permanent. Cel care educă este o persoană care tot timpul oferă ceva nou, hrănește pe alții sufletește. Acest lucru se poate face bazându-te pe a da: cunoaștere, respect, dragoste, sentiment de siguranță, recunoaștere, încredere, speranță.

Andre Berge spunea: " Să nu credeți că educați copilul numai atunci când vorbiți cu el, când îl povățuiți sau îi porunciți. Îl educați în fiecare moment al vieții voastre, chiar și atunci când nu sunteți la școală. Felul cum vă îmbrăcați, cum vorbiți cu și despre oameni, cum vă bucurați sau vă întristați, cum vă purtați cu prietenii sau cu dușmanii, cum râdeți sau chiar cum citiți ziarul – toate acestea au pentru copil o mare însemnătate".

Astăzi, mai mult ca oricând, societatea noastră se caracterizează prin schimbări radicale în toate domeniile: familie, educați, știință, tehnologie, religie. Cuprinși de febra accelerării, oamenii răzbat cu greu prin hățișurile de probleme și fac eforturi pentru a-și păstra echilibrul și identitatea. În acest ansamblu al schimbării, școala și cei ce o reprezintă, profesorii și elevii, nu pot rămâne izolați, fiind cu toții cuprinși de șuvoiul acestui proces de schimbare.

În ultima vreme, școala a suferit un proces de transformare, zidurile ei fragilizându-se și permițând trecerea de la străvechea fortăreață la o comunitate deschisă pentru a pătrunde lumina din afara ei, însoțită, de cele mai multe ori, de un întreg cortegiu de aspecte negative ce își pun amprenta asupra bunului mers din cadrul acesteia.

Dascălii de azi sunt ceasurile de cumpănă, dascălii de mâine trebuie să aducă, flacăra credinței, pentru că pot și pentru că trebuie.

Ca dascăl de azi și de mâine, am dreptul și datoria să mă întreb "cum ar fi mai bine?" Menirea dascălului, indiferent de perioada în care a profesat sau profesează este aceea de a-i învăța pe discipoli să învețe, să știu și să poată să întrebe și să se întrebe.

Fie că suntem tineri sau trecuți de prima tinerețe, studenți în practică sau profesori cu experiență, pentru noi școala cea de astăzi trebuie să fie aidoma celei de mâine, luminează către lume și către viață.

Bibliografie:

1. Jinga, Ioan - *Educația și viața cotidiană*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A, 2005
2. Stan, Emil - *Pedagogie postmodernă*, Institutul European, 2004
3. Nemțeanu, Costin - *Comunicare și înstrăinare*, Editura Gnosis, București, 1997

ÎNVĂȚAREA CA PREMISĂ A FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII

Prof. Monica Lucia Marian
Colegiul Național „George Coșbuc” Năsăud

In cadrul dezvoltării psihice și al formării personalității adulte, învățarea ocupă un loc central, datorită faptului că prin învățare individul dobândește noi comportamente. Începând cu deprinderile și priceperile și terminând cu cunoștințele și operațiile intelectuale, toate se dobândesc prin activitatea de învățare. A.N. Leontiev definea învățarea ca fiind “procesul dobândirii experienței intelectuale de comportare”, înțelegând prin aceasta asimilarea de informații și, mai mult decât atât, formarea gândirii, a sferei afective, a voinței, deci formarea sistemului de personalitate.

Dată fiind importanța învățării, în desfășurarea ei sunt implicate și celelalte procese și activități psihice, existând relații de interdependență: pe de o parte toate procesele și funcțiile psihice sunt antrenate în cadrul învățării, iar pe de alta parte ele însele sunt constituite și structurate prin actul de învățare. Deci, se poate spune că învățarea antrenează întreg psihicul și are un rol generativ, formativ și constructiv față de acesta.

Teorii ale învățării

Primele teorii apărute ale învățării au fost teoriile lui I.P. Pavlov, E. Thorndike și Watson, care căutau explicarea învățării prin prisma teoriilor asociaționiste ale lui H. Spencer și H. Taine. Pavlov definea învățarea într-un mod simplist, ca pe o substituție de stimuli, realizată intern prin formarea temporară a unor legături între diferiți centri nervoși, și considera drept factori principali ai învățării întăririle aplicate subiectului, imitația și curiozitatea lui. Thorndike a formulat “legea efectului”: învățarea este o succesiune de încercări și erori, din care subiectul reține încercările soldate cu succese și respinge căile ce au dus la eșec. Watson a fost adeptul unei psihologii strict obiective, pe baza observației comportamentului (*behaviorism*). După Watson, învățarea era o succesiune de reflexe condiționate.

Aceste teorii asociaționiste au fost infirmate de experiențele ulterioare, care au dovedit că, chiar și în cele mai simple forme ale ei, învățarea antrenează întreaga viață psihică: procesele de cunoaștere, afectivitatea, priceperile motorii, voința.

O altă teorie a învățării se desprinde din *teoria psihogenezei operațiilor intelectuale*, datorată lui J. Piaget. Acesta a demonstrat pe baza observațiilor făcute asupra intelectului copiilor de diferite vârste, că acțiunile mintale, operațiile mentale se nasc prin interiorizarea acțiunilor reale. “Epistemologia genetică” fondată de Piaget a influențat în mod pozitiv psihologia contemporană și studiile asupra învățământului.

Teoria genetic-cognitivă a lui J. Bruner a fost fondată pe baza operei lui Piaget. El prezintă posibilitatea cunoașterii lumii astfel:

1. Modalitatea activă, realizată prin manipularea liberă a obiectelor și exersare (indispensabile în formarea priceperilor și deprinderilor, dar și în achiziționarea primelor cunoștințe). Această modalitate este caracteristică primilor ani ai vieții.
2. Modalitatea iconică se bazează pe imagini mai ales vizuale fără manipulare efectivă (caracteristică vârstei între 5 și 7 ani).
3. Modalitatea simbolică, atunci când simbolurile (cuvintele sau alte semne convenționale) înlocuiesc imaginile, permițând apariția conceptelor, a noțiunilor.

În cadrul învățării, se remarcă preponderența succesivă a proceselor psihice: primei modalități de cunoaștere îi corespunde cunoașterea dată de senzații și percepții, celei de-a doua modalități îi corespunde cunoașterea dată de reprezentări și imaginație, apoi, într-o ultimă fază, este implicat procesul superior al gândirii, al abstractizării.

Teoria lui Bruner evidențiază atât aspectele pozitive cât și cele negative ale învățării școlare: pe de o parte, scoaterea învățământului din contextul “acțiunii imediate” și transformarea învățării într-o activitate independentă, cu un scop bine determinat, facilitează distingerea esențialului de neesențial și elaborarea de idei complexe. Dezavantajul ar fi riscul apariției formalismului și ruperii de realitate. De aceea, se pune accentul pe o învățare cu scop formativ a elevului.

Tipuri de învățare

O primă clasificare a învățării ar putea fi: învățarea *spontană* sau *socială* (care se referă la învățarea neorganizată și instinctivă, care are loc în familie și apoi în societate) și învățarea *sistematică* (organizată, realizată în cadrul școlii). În ce privește dezvoltarea intelectuală, învățarea sistematică este eficientă într-un grad mai mare decât învățarea spontană, dar cu toate acestea ea nu dezvoltă latura afectivă a personalității, care e mai degrabă formată în cadrul învățării sociale.

Învățarea sistematică se canalizează în două direcții:

1. În formarea de priceperi și deprinderi motorii (învățarea scrisului, a desenului tehnic, a sporturilor): învățarea *senzorio-motorie*.
2. În însușirea de cunoștințe și formarea de capacități intelectuale (memorarea unor legi, formule, rezolvarea de probleme): învățarea *cognitivă*.

Învățarea școlară este, în cea mai mare și semnificativă parte, o învățare cognitivă, căci scopul final urmărit este constituirea unui sistem cognitiv al elevului și a unor structuri operaționale specifice obiectelor studiate în școală.

O altă clasificare a tipurilor de învățare este cea propusă de R. Gagné în “Condițiile învățării”. El construiește o ierarhie din opt tipuri de învățare, din ce în ce mai complexe, astfel încât o învățare mai complexă presupune realizarea prealabilă a celorlalte moduri de învățare mai simple:

1. Învățarea de semnale (cazul sugarului care începe să-și recunoască mama după imaginea ei vizuală și nu doar după voce).
2. Învățarea stimul-răspuns (când la un anumit stimul, o mișcare poate fi înlocuită cu alta).
3. Înlănțuirea de mișcări (mersul pe bicicletă, înotul).
4. Asociațiile verbale foarte complexe sunt cele implicate în vorbire.
5. Învățarea prin discriminare (când facem distincții fine).
6. Învățarea conceptelor concrete pentru a utiliza cuvintele.
7. Învățarea regulilor, a legilor, a formulelor matematice.
8. Rezolvarea de probleme constituie tipul de învățare cel mai complicat; trebuie să combinăm regulile pentru a soluționa situații, probleme noi.

În cadrul predării, atunci când întâmpinăm dificultăți specifice unui anume nivel trebuie să ne asigurăm de însușirea cunoștințelor treptelor anterioare. Din teoria lui Gagné decurge necesitatea unei analize minuțioase a conceptelor și operațiilor implicate în înțelegerea unei teme, cât și preocuparea de a dezvolta capacitatea elevilor de rezolvare a unor probleme variate. În mod esențial, învățarea înseamnă însușirea de noi cunoștințe, priceperi și formarea de noi capacități intelectuale. Pe ea se bazează întreaga dezvoltare a personalității.

Procese și activitățile psihice interacționează și interferează simultan, dar putem considera că, într-o anume fază a actului de învățare, un anumit proces psihic este preponderent. În procesul învățării se pot distinge două etape: în prima se urmărește rezolvarea unei probleme – acum rolul principal îl are gândirea, organizând percepția, atenția, memoria și imaginația – iar în a doua etapă se realizează fixarea, consolidarea soluției și pe primul loc se situează memorarea, inteligența. Tot timpul este însă necesară susținerea energetică a învățării, susținere realizată de motivație, voință, afectivitate și, la fel de necesară, este comunicarea dintre profesor și elev, care implică limbajul.

Bibliografie:

1. Iancu, Mariana - *Pedagogie. Comunicarea didactică cu exemplificări din științele biologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2012
2. Cucos, Constantin - *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, București, 2009

MANAGEMENTUL RESURSELOR UMANE ȘI EDUCAȚIA ÎN ROMÂNIA

*Prof. Gheorghe Rotariu
Liceul Tehnologic „Al.Vlahuță” Șendriceni/Botoșani*

Pe plan internațional managementul resurselor umane a căpătat o importanță deosebită, resursele umane fiind apreciate ca cel mai valoros activ utilizat în procesul muncii. Succesele înregistrate de țări precum Japonia, Germania sau S.U.A. sunt explicate în mare parte prin valorificarea potențialului uman și prin atenția acordată managementului resurselor umane.

Fie că e vorba de modelul japonez „Shushin Koyo”, de metoda germană „insule de lucru” sau de modelul american de tip patronal, resursele umane ocupă un loc primordial și sunt apreciate ca una din cele mai importante investiții ale unei organizații ale cărei rezultate devin tot mai evidente în timp.

Investiția în resurse umane este una din cele mai pretențioase: sumele sunt relativ mari, iar rezultatele vin mai târziu. Aceasta pare a reprezenta unul din principalele obstacole în dezvoltarea societății românești: insuficiența fondurilor pentru dezvoltarea capitalului uman, cuplată uneori cu lipsa de interes pentru resursele umane.

România ultimilor ani pare a se confrunta cu o bulversare în direcția resurselor umane: profesioniști din institute de cercetare s-au apucat de comerț, o parte din licențiații Facultăților de Medicină optează pentru o carieră în vânzări, iar unii absolvenți ajung să constate că au probleme cu găsirea unui loc de muncă. Se poate spune că am asistat în ultimii ani la un proces de dezindustrializare și reagrarizare a economiei românești, dar fără un progres semnificativ în sectorul serviciilor.

Facilitățile oferite angajatorilor pentru stimularea încadrării în muncă a absolvenților (o sumă lunară timp de 12 luni, reprezentând un salariu minim brut pe țară în vigoare), nu realizează decât parțial scopul propus. Pentru mulți angajatori, experiența în muncă a unei persoane este un criteriu de bază în selecția resurselor umane.

Experiența prealabilă pentru un post afectează în mod diferit resursele umane și poate avea multiple semnificații. Pe de o parte acest criteriu poate semnifica oportunități scăzute de angajare pentru cei care doresc să intre/reintre pe piața muncii: absolvenți, persoane fără experiență, șomeri care se recalifică, dar care sunt confrunțați cu lipsa de experiență, deși au dobândit cunoștințele necesare. În consecință putem asista la o inserție întârziată a unei părți a resurselor umane sau la dificultăți de absorbție a acestora. Pe de altă parte se poate genera o mobilitate pe piața muncii pentru persoane care din diferite motive își doresc schimbarea locului de muncă (avantaje financiare, un mediu favorabil dezvoltării lor profesionale, etc.).

Necorelarea sistemului educațional și al calificărilor produse de învățământ, cu cerințele pieței muncii pare a fi și ea una din principalele cauze ale șomajului ridicat în rândul tinerilor. Se poate afirma că România înregistrează încă o rămânere în urmă în ceea ce privește asigurarea educației inițiale și adecvate pieței muncii și se confruntă cu o insuficientă valorificare a potențialului uman (situație demonstrată și prin creșterea constantă a ponderii șomerilor în rândul persoanelor cu studii superioare). Pentru societatea și educația românească este momentul în care

managementul resurselor umane trebuie să-și centreze interesul asupra utilizării optime a potențialului uman existent, investiții în dezvoltarea resurselor umane și estimarea necesarului de competențe pentru intervalul următor.

Resursele umane – activul cel mai important – reprezintă un domeniu căruia învățământul românesc trebuie să îi acorde o importanță aparte în ceea ce privește atragerea, dezvoltarea și motivarea personalului cu abilități corespunzătoare pentru realizarea competențelor de formare în domeniul studiat..

Bibliografie:

1. Armstrong, Michael - *Managementul resurselor umane* – manual de practică, Editura Codecs, București, 2003
2. Manolescu, Aurel (coord.) - *Managementul resurselor umane* – aplicații, Editura Economică, București, 2004
3. Rotaru, Anton; Prodan, Adriana - *Managementul resurselor umane*, Editura Sedcom Libris, ediția a III-a, Iași, 2005
4. Stanciu, Ștefan; Leovardis, Cristina - *Managementul resurselor umane*, Editura Comunicare.ro, 2003

EDUCAȚIA PENTRU CALITATE – NU DOAR ELEMENT CURRICULAR

Prof. Oana Maria Rotariu

Liceul „Regina Maria“ Dorohoi, jud. Botoșani

Prof. Gheorghe Rotariu

Liceul Tehnologic „Al.Vlahuță” Șendriceni, jud. Botoșani

In planul cadru al liceelor cu filieră tehnologică, la specializările administrativ, economic, comerț, turism și alimentație publică și chiar mecanică, există discipline de specialitate care au ca principal obiectiv formarea viitorilor absolvenți pentru cunoașterea și aplicarea unor elemente de politică privind calitatea produselor și serviciilor.

Cum nu ne facem iluzii că toți absolvenții își vor găsi locuri de muncă și deci posibilități de punere în practică a cunoștințelor acumulate în anii de liceu sau școală profesională în postura de persoană sau societate comercială care oferă, considerăm educația pentru calitate o componentă esențială a culturii generale pe care trebuie să o aibă fiecare cetățean trecut prin școală, capabil să discearnă între calitate și non calitate. Un recent sondaj realizat împreună cu un grup de elevi printre consumatori a evidențiat că aceștia sunt nemulțumiți de lipsa ofertelor, în ceea ce privește serviciile către populație, de aici inexistența concurenței și superficialitatea în asigurarea calității. Mass-media oferă zilnic exemple de abuzuri care atentează la sănătatea noastră. Mai mult, nemulțumirea consumatorilor este primită deseori cu agresivitate verbală din partea celor care ar trebui să manifeste receptivitate față de exigența justificată a beneficiarilor.

Permanent se pune întrebarea ce poate face școala? Chiar dacă nu suntem de acord cu cei care privesc școala ca un panaceu al tuturor relelor sociale, trebuie să reținem că finalitatea activității școlare se evaluează – mai devreme sau mai târziu – la scara socială. Dacă ținem cont de faptul că, în formarea sa, tânărul intră în relație cu mediul social care-l poate antrena pozitiv sau

negativ și că influența anturajului școlar este mai puternică (Goethe spunea că „talentul se formează în tăcere, caracterul în vârtejul lumii”), credem că școala trebuie să aibă capacitatea de a anticipa efectul și, în consecință, de a gândi și de a aplica soluții de optimizare a metodelor didactice care urmăresc participarea elevului la propria sa instruire, la formarea încă din școală a competențelor sociale.

Așadar, una din trăsăturile ce trebuie formate la elevi este perceperea calității în dublă ipostază: de potențial furnizor (după absolvire) și de permanent beneficiar.

Elevii învață teoretic ceea ce este ideal, în relația client – furnizor, în respectarea codului legislativ și asigurarea controlului; manualul cuprinde exerciții și teme aplicative adecvate, totuși practica în producție rămâne forma cea mai eficientă de înțelegere a managementului calității, de stimulare a pregătirii elevilor și de diminuare a efectului pasiv al noexistenței motivației pentru studiu. La fața locului elevul poate învăța ce înseamnă refuzul consumatorului de a accepta orice fel de produs, raportul dintre calitate și preț, tendința unor producători de a eluda legislația în vigoare (uneori cu efecte negative privind sănătatea și siguranța consumatorilor) având ca obiectiv doar obținerea profitului.

În condițiile în care factorul economic nu poate asigura investițiile necesare unei instruii practice excelente în toate școlile, deși liceul nostru dispune de un laborator cu specializarea comerț, este mai mult decât lăudabil efortul pe care-l face conducerea liceului pentru realizarea unor relații de parteneriat cu numeroși agenți economici din zonă. Chiar dacă se observă că a scăzut interesul societăților comerciale pentru practica elevilor, în școala noastră s-au identificat soluții pentru stabilirea disciplinelor opționale în funcție de preferințele elevilor și de cerințele pieței forței de muncă. Asigurarea unei baze materiale corespunzătoare a condus la creșterea calitativă a pregătirii elevilor. Considerăm că îmbinarea dintre cele două elemente - teoria și practica - sunt baza unui învățământ de calitate în domeniul tehnologic.

Specializările diverse pe care le oferă liceul, activitățile de instruire practică, sprijinirea tinerilor în găsirea unui loc de muncă determină pe mulți absolvenți ai clasei a VIII-a să opteze pentru licee cu profil tehnologic.

Bibliografie:

1. Bârzea, C. - *Reforme de învățământ contemporane*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
2. Bocoș, M. - *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Ediția a III-a, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, 2005
3. Ciurea, S.; Drăgănescu, N. - *Managementul calității totale*, Editura Economică, București, 1995
4. Neacșu, I.; Felea, Gh. (coord). - *Asigurarea calității în educație. Valori europene și proiecte românești în domeniul asigurării calității în învățământul preuniversitar. Galați: Școala Gălățeană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004

ELEVUL ȘI PARTENERIATELE EDUCAȚIONALE

Prof. Oana Maria Rotariu

Prof. Corina Daniela Rotariu

Liceul „Regina Maria” Dorohoi, jud. Botoșani

Școala este parte a unui sistem social, cultural și economic. Dar nu poate de una singură să garanteze realizarea cerințelor instruirii și educării elevilor la nivelul superior așteptat. Ea nu poate fi considerată un panaceu pentru refacerea eventualelor dezechilibre care pot apărea în procesul instructiv-educativ. Dintotdeauna s-a pus problema colaborării școlii cu ceilalți factori educaționali (familia, comunitatea locală, agenți economici, biserica, organizații non-guvernamentale mass-media etc.) pentru asigurarea reușitei. În limbajul pedagogic actual, această colaborare se traduce prin sintagma *parteneriat educațional*. Acest sistem educațional, care se desfășoară împreună cu actul educațional propriu-zis, pune însă un accent mai mare pe transformarea elevului în actor principal pentru propria instruire, prin conștientizarea rolului său și, respectiv, prin stimularea implicării directe.

Dincolo de cunoștințele însușite prin obiectele de învățământ prevăzute sub raport curricular specific tipului de școală, parteneriatele școlare urmăresc să ajute elevii să aibă succes în perioada școlarității, dar și mai târziu în viață, să se poată adapta la schimbările din societate, în contextul european actual. Într-o societate cu opțiuni individuale și sociale diferite, într-o lume a societăților și indivizilor în derută, cu sisteme etice aflate în criză, valoarea educației crește. Se înțelege că în asemenea condiții, instituțiile de învățământ au rol prioritar și sunt interesate de organizarea și funcționarea parteneriatelor.

După părerea noastră, strategia colectivelor didactice trebuie fundamentată pe principiul asigurării șanselor egale. Trebuie creat impulsul curiozității, care să-l determine pe elev să poată progresa în activitatea de învățare. El trebuie să știe că oricine poate progresa în activitatea de învățare, în raport cu propriile motivații, interese și capacități intelectuale. Așadar, elevul trebuie sprijinit în însușirea tehnicilor de învățare, a dezvoltării autocontrolului. Acceptăm ideea trecerii de la un învățământ pentru toți la un învățământ pentru fiecare. Avem obligația să facilităm dobândirea de competențe minime necesare unui loc de muncă. Învățarea la școală și acasă, activitatea continuă, evaluarea periodică a elevilor și stabilirea măsurilor de recuperare, încurajarea oricărei forme de progres școlar, perfecționarea permanentă a cadrelor didactice, asigurarea unui climat pozitiv de muncă sunt câteva trăsături care pot defini personalitatea unei școli și pot constitui obiective ale unor parteneriate educaționale.

Orice reformă în învățământ a avut și va avea ca principală dimensiune limitarea eșecului școlar, a abandonului. Există riscul marginalizării neștiutorilor de carte și ei pot cădea mai ușor victime ale anturajelor dubioase și nocive. Comportamentul lor social va umbri noțiunea de educație. Marginalizarea nu este o soluție.

Școala are de înfruntat uneori și efectul unor fenomene sociale. Realitatea ne oferă o dezarticulare a relației dintre școală și viața activă sub forma lipsei de solicitare de către societate a cunoștințelor acumulate în școală negarantând integrarea în producție a absolvenților. Dacă vorbim de motivație, e ușor de înțeles că interesul manifestat pentru plecarea în străinătate este asigurarea unui câștig financiar. Din păcate școala nu produce locuri de muncă, ea doar asigură pregătirea necesară. Interesul manifestat de către diriginte/ profesor de specialitate pentru a afla cum s-a

integrat fostul elev în societate, ce greutate a avut sau are din acest punct de vedere, comunicarea și după absolvire, transmiterea unui mesaj de încurajare că nu este posesorul unei diplome inutile sunt posibilități prin care se pot gândi obiective pentru activitatea cu elevii care continuă încă studiile și pentru seriile care vor veni.

Sărăcia are efecte negative și asupra unor cazuri de parteneriat cu familia. Este greu de crezut că cineva ar vrea să învețe, dar nu este lăsat să facă acest lucru. Și totuși sunt cazuri în care nevoile materiale duc la această traumă morală. Ce este de făcut? Iată o întrebare cu răspuns mereu amânat.

Familia însă trebuie atrasă alături de alți colaboratori pentru un eficient parteneriat în privința comportamentului copiilor în școală și în societate. Nu putem ascunde faptul că tentațiile pe care le trăiesc elevii noștri dincolo de perimetrul școlii sunt mult mai puternice decât învățământul instituționalizat. Necontrolată și neregulată, libertatea adusă de împrejurări favorabile poate deveni anarhie. Libertatea elevului trebuie guvernată prin binomul familie – școală în condițiile unor principii constructive, nu doar invocată. Democrația școlară înseamnă înlocuirea disciplinei prin constrângere cu disciplina conștientă, cea care asigură rolul de participant activ al elevului la propria educație. Eficient este să-i obișnuim să-i formăm pe elevi cu priceperea de a fi capabili să discearnă între bine și rău, să aleagă din jur numai comportamentele și reacțiile pozitive, în felul acesta să-și protejeze propria persoană, sănătatea lor și a celorlalți. Vindecarea de rău a societății trece și prin însănătoșirea școlii și a familiei, ca factori educativi. Dar, așa cum spuneam la început, nu sunt singurii răspunzători. Aici nu există exclusivitate. Asanarea de relele care pot apărea la fiecare pas este un obiectiv comun, nimeni nu poate fi ocolit în responsabilitatea sa.

Convinși că educația trebuie să-și recupereze prestigiul, că transformarea elevilor în actori principali ai demersului educațional poate conduce la creșterea prestanței liceului nostru în comunitate am elaborat și valorificat proiecte educaționale pe teme pe care le-am considerat prioritare, având grupuri țintă elevi și/ sau profesori, dar și persoane defavorizate. Parteneriatele educaționale nu sunt acțiuni spontane, ele se pregătesc din timp, în funcție de specificul colectivelor (educație civică, educație în spiritul inițiativei economice, educație în spiritul drepturilor omului, educație ecologică, combaterea violenței etc). Ele presupun participarea conștientă și activă a tuturor celor implicați. Colaborarea cu alte instituții nu este deloc ușoară. În special agenții economice sunt mai reținuți, fiind preocupați mai ales de profitul obținut sau de organizarea procesului tehnologic. Cu tact, ei pot fi însă convinși că aceste parteneriate pot fi și în folosul lor, fiind posibile oferte de angajare în perspectivă. Un om de afaceri referindu-se la studenți spunea: „Dacă ai o legătură bună cu școala, poți angaja oameni mai ușor” (Ziarul financiar nr.4297/2015). Scopul principal al parteneriatelor este transformarea demersului didactic cu accent pe implicarea elevilor, pe conștientizarea rolului lor în toate dimensiunile activității școlare și sociale.

Cum cu o floare nu se face primăvară, organizarea parteneriatelor trebuie să aibă caracter continuu, pentru a asigura creșterea motivației și a satisfacției. Ca orice tip de reformă, parteneriatul nu trebuie aplicat fragmentat. Așadar, presupune răbdare și insistență.

COMBATEREA VIOLENȚEI PRIN EDUCAȚIE

Prof. Oana Maria Rotariu

Liceul „Regina Maria“ Dorohoi, jud. Botoșani

Prof. Gheorghe Rotariu

Liceul Tehnologic „Al. Vlahuță” Șendriceni, jud. Botoșani

Tema pusă în discuție este și necesară și dificilă. Necesară pentru că violența neoprită la timp poate avea urmări grave nu numai pentru autorul ei, ci mai ales pentru potențiala victimă. Dificilă pentru că, deși formularea din titlu a devenit un truism, uneori educația întâmpină obstacole în încercarea de a opri pornirile unora care ignoră disconfortul pe care-l creează celor din jur prin comportamentul lor. Dacă avem în vedere diversele „fețe” ale violenței (genetică, de mediu, educație precară la vârsta formării, de conjunctură, violență socială, familială/domestică, profesională, financiară, xenofobă, politică, școlară/juvenilă etc.), cauzele pot fi multiple. Pentru cel care este un adept convins al puterii educației, cauzele trebuie cunoscute pentru a se acționa în funcție de acestea. Trebuie să se intervină de la manifestarea incipientă, nu post factum. Se pot întâlni și situații oscilante ori derutante care vor schimba sau completa demersul educativ.

Referindu-ne la educația din școală pentru combaterea violenței, se pare că aceasta este mai ușor de parcurs, deoarece elevul trăiește aici într-o colectivitate civilizată, sub influența unei educații cu valori perene, coordonat de un colectiv de educatori atenți la respectarea cadrului prevăzut de regulamentul școlar. Eventualele derapări și excepții întâlnesc opoziția grupului (aici atitudinea civică se manifestă mai repede decât în stradă, care se alătură, de obicei, celor buni și se împotrivesc celor cu abateri). Unii copii violenți îndură de mici tirania unor modele dure în familiile iresponsabile. Aceștia vor încerca să „se revanșeze” în relațiile cu alți copii și vor crea conflicte noi. Vrem, nu vrem, ei vor extinde experiența negativă din familie la raporturile cu cei din jur, în psihicul lor se va întipări ideea că nu-s capabili de nimic bun și că pentru a reuși trebuie să folosească forța. Or, rolul educației este acela de a clădi în conștiința fiecăruia ideea că orice individ poate fi util pe măsura capacității sale intelectuale și că aprecierea se obține prin muncă și atitudine corectă.

Obiectul meditației noastre capătă dimensiuni îngrijorătoare când este vorba și de mediul social. Societatea modernă a adus libertatea și democrația. Tot mai mulți se întreabă dacă această democrație în sens social înseamnă și o democrație a cuvintelor, a exprimării. Te poți exprima vulgar, obscen și în spații comune (stradă, meciuri, spectacole, pauze școlare etc.)? Categorie nu! E suficientă pentru mass – media avertizarea că un film cu violențe poate fi vizionat de copiii cu anumită vârstă cu acordul părinților? Aceste situații pot dăuna educației copiilor. Este vorba tot de o violență, cea lingvistică.

Alt cuvânt care doare este delincvența juvenilă. La început cu un grad redus de pericol social (minciuna, fuga de la ore, indisciplină, încălcarea regulamentului școlar), poate degenera în infracțiuni sancționate de lege. Instituțiile statului care se ocupă de aplicarea legii vor aplica sistemul reeducării. Indiferent de vârstă, reeducarea este mai dificilă decât educarea. De aceea, ideal este să se evite săvârșirea faptelor antisociale. Este ca în medicină: mai bine previi decât să ajungi la tratament. Specialiștii consideră că perioada de reeducare presupune timp mai îndelungat pentru a

putea asigura recâștigarea morală și socială a celui vinovat. Și aici se pune problema educației și a educatorului. Nu este o muncă ușoară, de aceea educatorul trebuie să fie bine pregătit. Măsurile de constrângere sau bătaia nu sunt potrivite. Ajungem din nou la cauze, care trebuie detectate cu profesionalism pentru cunoașterea personajului respectiv. Or, această activitate de detectare a cauzelor nu poate fi realizată numai de educator. Este necesar un efort comun al mai multor instituții (Școală, Poliție, Primărie etc.) și chiar se poate apela la ajutorul familiei, dacă se găsește înțelegere și disponibilitate. Se reface biografia celui în cauză, se verifică prin ce încercări a trecut, ce influențe negative a suferit etc. Este greu de spus în ce procent reeducarea totală va reuși, dar nu trebuie să se renunțe la salvarea unui copil, a unui adult care a luat-o pe căi greșite.

Trebuie amintit aici și fenomenul de bullying întâlnit cel mai frecvent în mediul școlar și care este tot o formă a violenței. Bullying înseamnă folosirea unei forțe superioare pentru a influența sau intimida pe cineva. Este un comportament repetat și intenționat prin care agresorul își persecută, rănește, intimidează victima verbal, relațional și/sau fizic. Comportamentul poate fi învățat în familie sau în alte medii și este favorizat de diferențele sociale, de etnie, religie, gen, comportament, putere, caracteristici fizice etc. Efectele asupra victimei sunt adesea devastatoare din punct de vedere emoțional și comportamental. Fenomenul bullying apare atunci când un copil este etichetat, tachinat, batjocorit în cercul său de cunoștințe sau de colegi. Uneori, aceste tachinări se transformă în îmbrânciri sau, în unele cazuri, în atacuri fizice. Mediul școlar este cel mai propice, cred, pentru manifestarea, răspândirea și dezvoltarea acestui fenomen.

Replici de genul „Ești cel mai prost din clasă, de asta stai în ultima bancă!”, „Nu îl mai băgați în seamă pe sărăntocul ăla!”, „La petrecerea mea vin doar popularele” etc. sunt doar câteva exemple de replici și cuvinte care dor și rănesc. Oamenii și, bineînțeles, copiii se poartă după principiul oglinzii. Dacă cineva se poartă frumos cu noi, reacția va fi să oglindească comportamentul plăcut, să răspundem în același mod. Dacă cineva se poartă urât, atunci reacția va fi pe măsură. Cei mai mulți dintre elevi nu sunt nici agresori și nici victime. Ei sunt spectatori. Un rol important în prevenirea fenomenului bullying îl are spectatorul. În funcție de modul în care el reacționează, poate contribui la accentuarea problemei sau la găsirea soluției. Unii spectatori instigă agresorul să abuzeze victima. Majoritatea spectatorilor acceptă în mod pasiv privind și nefăcând nimic.

Spectatorul, însă, poate avea un rol foarte important în oprirea agresiunii. El trebuie să intervină sau să apeleze la ajutorul unui adult. Să prevină, să facă ceva, să aleagă cuvintele și gesturile potrivite, într-un final SĂ STOPEZE. Căci violența nu este un prieten, este un dușman care distruge vieți, prietenii, relații. Cu toții avem nevoie să trăim într-un mediu în care să ne simțim în siguranță și să învățăm să rezolvăm situațiile dificile într-un mod corect.

Toate violențele sunt dureroase. Dar violențele fizice prezentate în mass-media sau prin alte surse sunt înspăimântătoare. Neliniștea provine din faptul că asistăm la tot mai multe manifestări violente cu urmări grave (agresiuni, vătămări corporale, accidente, lovituri cauzatoare de moarte, violuri, omoruri), așa încât specialiștii avertizează că nivelul de violență, sub orice formă, este sporit și afectează siguranța noastră. Societatea este obligată, prin modalitățile de care dispune, să investească permanent și mai mult în educație, cultură și sănătate. Un om educat, cult și psihic sănătos va fi un câștig pentru orice comunitate și va fi mai greu atras în fapte antisociale periculoase pentru cei din jur.

Am prezentat câteva puncte de vedere, dar problema violenței este mult mai vastă. Cu siguranță că educația este un mod de combatere a violenței. Dar cu condiția ca la educație să

contribuie toți factorii cu răspunderi în acest sens (școala, familia, instituțiile specializate, opinia publică sprijinită de societate). Cu toții ne dorim o școală și o societate fără violențe. O școală fără violență este o școală în care învățarea se produce în sens pozitiv. O societate fără violențe este o societate în care oamenii trăiesc armonios. Să înțelegem, să definim și să identificăm împreună modul de combatere a violenței. Noi, educatorii și ceilalți factori implicați. Numai astfel vom reuși să combatem violența. Și amintindu-ne mereu de cuvintele lui Albert Einstein: „*Lumea este un loc periculos, dar nu din cauza celor cu adevărat răi, ci din cauza celor care privesc și nu fac nimic.*” Așadar, condiția sine qua non a reușitei în această luptă, fie ea și parțială, rămâne a se acționa viribus unitis (cu forțe unite). Și cu educație permanentă.

Bibliografie:

1. *** - *Dicționar al bunei - cuviințe*, Editura Albatros, București, 1972
2. Debarbieux, Eric - *Violența în școală – o provocare mondială?*, Editura Institutul European, 2010
3. Iorga, Nicolae - *Cugetări*, Editura Albatros, București, 1972
4. Stoian, Mihai - *Abecedarul părinților*, EDP, București, 1972
5. Wikipedia



COLABORATORII NOȘTRI

Prof. Mădălina Mirela Grosu – *Liceul Tehnologic „Dimitrie Gusti” București*
Prof. Denisa Rebeca Rădulescu – *Liceul Teoretic Amărăștii de Jos, Dolj*
Prof. Eliza Laura Stancu – *Școala Gimnazială “I.Gh. Pleșu” Almăj, Dolj*
Prof. Mihnea Alexandru Stancu – *Școala Gimnazială “I.Gh. Pleșu” Almăj, Dolj*
Prof. Cătălina Dumitrița Pîntea – *Seminarul Teologic Ortodox Iași*
Prof. Otilia Pîntea – *Școala Profesională Holboca, Iași*
Prof. Violeta Pîntea – *Liceul Tehnologic „Vasile Pavelcu” Iași*
Prof. Monica Marta Cazacu – *Colegiul Tehnic „Dierna” Orșova, Mehedinți*
Prof. Anca Cărămizoiu – *Colegiul Tehnic „Alexe Marin” Slatina, Olt*
Prof. Georgiana Jeni Ciobanu – *Colegiul Tehnic „Alexe Marin” Slatina, Olt*
Prof. Narcisa Maria Buhu – *Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară Suceava*
Prof. Lăcrămioara Miron – *Liceul Tehnologic Cogealac, Constanța*
Prof. Emilia Mladin – *Școala Gimnazială Nr. 37 Constanța (Structura Grădinița Nr. 38 Constanța)*
Prof. Simona Nicoleta Minciu – *Liceul Teoretic Murfatlar, Constanța*
Prof. Ana Maria Cleopatra Nedelcu – *Liceul Teoretic Negru-Vodă, Constanța*
Prof. Stela Rodica Mustățea – *Grădinița P.P. Nr.7 Mangalia*
Prof. Sica Răcaru – *Grădinița P.P. Nr.7 Mangalia*
Prof. Valentina Mazăre – *Școala Gimnazială Nr. 1 Mangalia*
Prof. Violeta Lica – *Școala Gimnazială „Gala Galaction” Mangalia*
Prof. Nicoleta Teodorescu – *Colegiul Economic Mangalia*
Prof. Alina Dumitru – *Colegiul Economic Mangalia/Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Daniela Ecaterina Chiscop – *Liceul Tehnologic “Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Iulian Cioroianu – *Liceul Tehnologic “Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Iuliana Cozma – *Liceul Tehnologic “Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. preuniv. dr. Cerasela Liliana Cozoș – *Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Aurelia Fialcofschi – *Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Laurențiu-Lucian Ilie – *Liceul Tehnologic “Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Mihaela Ilie – *Liceul Tehnologic “Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Daniela Pietrariu – *Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Dumitru Pietrariu – *Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Angelica Prențu – *Liceul Tehnologic “Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Rodica Șargu – *Liceul Tehnologic “Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Marina Ștefan – *Liceul Tehnologic “Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Mirela Țicu – *Liceul Tehnologic “Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Roxana Violeta Vasilescu – *Liceul Tehnologic “Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Elisabeta Vladu – *Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia*
Prof. Mihaela Ramona Rădulescu

Prof. Doina Andrei – *Liceul Tehnologic Special pentru Copii cu Deficiențe Auditive Buzău*
Prof. Mirela Antoche - *Școala Gimnazială „Grigore Antipa” Botoșani*
Prof. Camelia Nicoleta Baic – *Colegiul Tehnic „Unirea” Ștei, Bihor*
Prof. Steluța Bologa – *Liceul Tehnologic „Aurel Vlaicu” Lugoj, Timiș*
Prof. Andreea Maria Bozsitz – *Liceul Teoretic „Ioan Jebelean” Sânnicolau Mare, Timiș*
Psih. Adriana Carp – *Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași*
Prof. Maria Viorica Călugăroiu – *Școala Gimnazială Sâmburești, Olt*
Prof. Paraschiva Căpriță – *Colegiul Economic Buzău*
Prof. Mariana Cristina Ciurescu – *Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Sfânta Fioloftea” Ștefănești, Argeș*
Prof. Corina Cojocar – *Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași*
Prof. Mihaela David - *Școala Gimnazială Nr. 2 Rm. Sărat/Structura GPP Nr. 2 Rm. Sărat, Buzău*
Prof. Valeria Diaconu – *Colegiul Tehnic „Alexe Marin” Slatina, Olt*
Prof. Iulica Dihoru - *Școala Gimnazială Sadova, Dolj*
Prof. Simona Dragomir – *Colegiul Tehnic „Unirea” Ștei, Bihor*
Prof. Eugenia Cristina Ionescu – *Școala Gimnazială „Emil Gârleanu” Bărgăanu, Constanța*
Prof. Florin Gabriel Linca – *Liceul de Arte „Sabin Păuța” Reșița, Caraș Severin*
Prof. Elena Iuliana Mandiuc – *Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași*
Prof. Monica Lucia Marian – *Colegiul Național „George Coșbuc” Năsăud*
Prof. Irina Marin – *Colegiul Economic Mangalia*
Prof. Mariana Matei – *Liceul Tehnologic „Dimitrie Cantemir” Fălciu, Vaslui*
Prof. Elena Mihalcea – *Colegiul „Alexandru cel Bun” Gura Humorului, Suceava*
Prof. Raluca Pescaru – *Colegiul Tehnic „Apulum” Alba Iulia*
Prof. Angela Pestișu - *Școala Gimnazială „Theodor Aman” Câmpulung Muscel, Argeș*
Prof. Edvica Popa - *Școala Gimnazială „George Coșbuc” 23 August, Constanța*
Prof. Raluca Posea - *Școala Gimnazială Nr. 2 Rm. Sărat/Structura GPP Nr. 2 Rm. Sărat, Buzău*
Prof. Corina Daniela Rotariu – *Liceul „Regina Maria” Dorohoi, Botoșani*
Prof. Gheorghe Rotariu – *Liceul Tehnologic „Alexandru Vlahuță” Șendriceni, Botoșani*
Prof. Oana Maria Rotariu - *Liceul „Regina Maria” Dorohoi, Botoșani*
Prof. Ciprian Savin - *Școala Gimnazială Nr. 39 „Nicolae Tonitza” Constanța*
Prof. preuniv. dr. ing. Irina Isabella Savin – *Colegiul Tehnic „Ioan C. Ștefănescu” Iași*
Prof. Antonela Vâlcea – *Liceul Tehnologic Independența, Constanța*
Prof. Doina Mihaela Zamfir – *Liceul Teoretic „Tudor Vladimirescu” București*

COORDONATORI: *prof. Corina Mihalache*
prof. Virginica Barabaș
prof. psih. Alina Gabriela Băiașu

**Mulțumim tuturor
colaboratorilor noștri
pentru contribuția adusă
la realizarea acestei
reviste. Următorul număr
al revistei va apărea în
luna decembrie 2016. Vă
așteptăm cu articole și
studii la fel de interesante!**



**ISSN 2360 – 5537
ISSN-L 2360 - 5537**