

ISSN 2810 – 3173

ISSN – L 2734 – 5939



**DEMERSURI DIDACTICE (ONLINE)**  
**STUDII DE SPECIALITATE**



Editura Educația Azi

**Coordonatori:**

- prof. înv. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU (Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, Bacău);
- prof. înv. primar Maria BOTEZATU (Școala Gimnazială „George Enescu” Moinești, Bacău);
- prof. Adrian FORMAGIU (Liceul Tehnologic Economic „N. Iorga” Pașcani, jud. Iași);

**Referenți științifici:**

- prof. dr. Alina PISTOL (Școala Gimnazială „George Enescu” Moinești, Bacău);
- prof. dr. Mirela DUMITRU-SAVIN (Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța).

**Colectivul de redacție:**

- prof. înv. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU, prof. înv. primar Maria BOTEZATU, prof. înv. primar Anca DUMEA, prof. Adrian FORMAGIU.

**Tehnoredactare:** prof. înv. primar Elena-Loredana TĂBĂCARU

2023 © pentru prezenta ediție *Editura Educatia Azi*

Site: <https://edituraeducatiaazi.ro/>

Site revista: <https://noidemersurididactice.wgz.ro/>

Adresa editurii: Suceava, str. Nicolae Iorga, nr. 14

# ANALIZA LOCULUI ȘI ROLULUI FORMĂRII ȘI EVOLUȚIEI LIMBII ROMÂNE LITERARE ÎN PROGRAME, MANUALE ȘI AUXILIARE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL ȘI LICEAL

**dr. în filologie, prof. Mirela Dumitru-Savin**  
**Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza”**

Educația presupune modelare, spiritualizare, reflecție, interogație, raționalizare, critică, creștere, concretizare. Acestea ar fi și elementele definitorii ale unui manual de limba și literatura română, alături de imagine, context, practicabilitate, scop, principii și reguli.

Expresia *curriculum*, (Negreț-Dobridor, Ion, 2001: pp. 9-44), a pătruns în cultura pedagogică europeană la jumătatea secolului al XX-lea ca o construcție lingvistică bizară, iar multă vreme pedagogii au evitat-o. Cu toate acestea, la sfârșitul secolului precedent s-a impus definitiv, cu sensuri multiple și în contexte educaționale variate. Pentru Stenhouse, *curriculum* trebuie văzut drept programare, proces, produs și praxis<sup>1</sup>.

Toate aceste viziuni sugerează un demers complet, comprehensiv, cuprinzător, sintetic, condensat, esențializat și dinamic, relevant prin el însuși, adică *curriculum* trebuie să conțină și să promoveze ceea ce este esențial, util, oportun, benefic și fezabil. În lucrarea *Copilul și curriculum-ul*, John Dewey avansa ideea curriculum-ului centrat pe copil (Negreț-Dobridor, Ion, 2001: p. 10). Definițiile, de fapt, sunt centrate pe: *experiența de învățare, obiectivele, conținuturile și relațiile dintre ele, conținut, dimensiunea sa prescriptivă și axiologică, caracterul de proiect, caracterul de proiect și necesitatea implementării acestuia. În funcție de criteriul cercetării fundamentale a curriculum-ului*, distingem categoriile: curriculum general/curriculum comun, trunchi comun de cultură generală/ curriculum central/core curriculum/curriculum de bază, curriculum de profil și specializat și curriculum subliminal/curriculum ascuns/curriculum implementat. *În funcție de criteriul cercetării aplicative a curriculum-ului*, distingem categoriile: curriculum formal/oficial/intenționat, curriculum recomandat (susținut de grupuri de experți în educație sau de autorități guvernamentale și este considerat ghid general pentru cadrele didactice), curriculum scris (este specific unei anumite instituții de învățământ), curriculum predat/operationalizat/în acțiune (ansamblul experiențelor de învățare și dezvoltare oferite de educatori celor educați în activitățile instructiv-educative curente), curriculum de suport (cuprinde ansamblul materialelor curriculare auxiliare: culegeri de probleme, culegeri de texte, îndrumătoare didactice, atlase, software, resurse multimedia), curriculum învățat/realizat/atins (se referă la ceea ce educații au asimilat ca urmare a implicării lor în activitățile instructiv-educative), curriculum evaluat/testat (se referă la experiențele de învățare și dezvoltare apreciate și evaluate cu ajutorul unor probe de evaluare, respectiv la partea de curriculum evaluată), curriculum mascat/neintenționat (se referă la ceea ce elevii învață implicit și ne-programat, grație mediului școlar general) și curriculum exclus/eliminat (reprezintă ceea ce în mod intenționat sau nu, a fost lăsat în afara curriculum-ului). Manualul școlar reprezintă un

<sup>1</sup> <https://prezi.com/r7vqsfrckt4e/lawrence-stenhouse-curriculum-theorist/>, 21.38.05, 08.03.2023.

instrument de lucru operațional pentru elevi. Rolul acestuia este acela de a detalia, structura și operaționaliza în mod sistematic temele recomandate de programa școlară, la fiecare obiect de studiu și pentru fiecare clasă, organizându-le pe capitole, teme și lecții. Astfel, informațiile sunt prelucrate, structurate și integrate din perspectiva logicii didactice, respectându-se, bineînțeles, logicii științei, în conformitate cu principii didactice, psihologice și praxiologice. În mod normal, pentru profesor, manualul reprezintă un instrument didactic cu rol de ghid, de orientare a activității didactice, de selectare a conținuturilor științifice valorificabile în vederea atingerii finalităților urmărite. Totuși, din păcate, între manualele la limba și literatura română, atât la gimnaziu, cât și la liceu și programele de gimnaziu și de liceu, aflate în vigoare, nu există corespondență. Acest lucru se poate observa, concret, prin analiza punctuală realizată la programa școlară, manuale și auxiliare, pe problematica studiată.

Generalizând în legătură cu acest aspect, trebuie precizat faptul că la îndemâna profesorului stau și alte surse de informare: alte manuale alternative, cărți, tratate, biblioteci virtuale etc. Elevul vede în manual un instrument de lucru important, cu ajutorul căruia ei se informează și se formează. De aceea, un manual bun este un depozitar de informații, un prilej de dezvoltare a gândirii, a capacităților și dispozițiilor intelectuale, voliționale, morale, estetice. Manualele alternative, opționale sau complementare, auxiliarele curriculare, ghidurile metodice, îndrumătoarele, normele metodologice și materialele didactice de suport/ajutătoare, care descriu condițiile de aplicare și de monitorizare ale procesului curricular și conțin sugestii metodologice sunt conexe manualelor, dar fac parte din curriculum-ul de suport și facilitează demersurile didactice practice de valorificare a programelor școlare și/sau a manualelor școlare. Acestea „au fost primele produse cu impact major în schimbarea abordării procesului de învățământ.” (Secrieru, Mihaela, 2008: p. 87).

Manualele școlare<sup>2</sup> concretizează programele școlare în diferite unități didactice sau experiențe de învățare, operaționalizabile în relația didactică cadru didactic elev. În manual, conținuturile învățării sunt sistematizate pe capitole, subcapitole, lecții, teme, subteme etc. Problematika actuală a manualelor alternative, respectiv elaborarea și difuzarea simultană a mai multor manuale prin aceeași disciplină sau arie curriculară, presupune, din partea cadrelor didactice, competențe psihopedagogice deosebite pentru alegerea acelor manuale care se adaptează cel mai mult caracteristicilor psiho-comportamentale ale elevilor, precum și propriilor aptitudini și stiluri didactice. Astfel, atunci când se alege un manual, profesorul trebuie să țină seama, pe lângă cele prezentate mai sus, și de funcțiile manualelor: funcție de informare; funcție de structurare și de organizare a învățării; funcție de ghidare (dirijare) a învățării.

Manualul de limba și literatura română, indiferent de clasa la care ne vom referi, trebuie să răspundă, din punct de vedere structural și funcțional, prin construirea unui curriculum, la următoarele întrebări: Cui i se adresează? Cine sunt educații/subiecții instruirii? Care sunt particularități de vârstă? Care sunt nevoile lor educaționale/interesele lor/aspirațiile lor/opiniile lor? De ce?/Pentru ce este nevoie ca ei să parcurgă programul preconizat? Ce anume trebuie predat/învățat sau ce anume urmează să se perfecționeze? Cum anume se vor realiza predarea și învățarea? În ce tipuri de activități vor fi implicați subiecții? În ce condiții spațio-temporale, materiale și umane urmează să se deruleze o activitate cu eficiență maximă? Un manual trebuie să fie original, prezentând o organizare și o progresie sistematică a procesului de predare/învățare. Manualul reprezintă o carte a elevului care trebuie să fie înțeleasă perfect de către acesta, trebuie să

<sup>2</sup> [file:///C:/Users/Mirela/Downloads/Teoria\\_curriculumului.pdf](file:///C:/Users/Mirela/Downloads/Teoria_curriculumului.pdf), 22.54, 18.03.2023.

fie un instrument de autodidaxie, pentru lucru independent, „înlocuindu-l”, parțial sau total, pe profesor în procesul propriei formări. Cu alte cuvinte, autorul trebuie să se transpună în situația elevului. Într-un manual, la fiecare temă detaliată, trebuie să se regăsească: „**obiectivele pedagogice** urmărite, enunțate pe înțelesul elevului; **sarcini de lucru** (de învățare) conexe obiectivelor; **informații** pentru realizarea sarcinilor de învățare cât mai clare și sugestive (însoțite de ilustrații, scheme etc.); sarcini de lucru suplimentare pentru **aprofundarea studiului**; surse suplimentare pentru **completarea cunoștințelor** (audio, video etc.); **exerciții de autoevaluare**, auto-teste etc.; ÎN ANEXĂ: Standardele de performanță cerute la încheierea semestrelor și a anului de studiu” (Negreș-Dobridor, Ion, 2011: p.131).

În evaluarea manualelor de limba și literatura română, în continuarea lucrării noastre, vom avea în vedere următoarele aspecte: conținuturile; abordările pedagogice; redactarea; limbajul; ilustrațiile. În cadrul programei de limba și literatura română pentru gimnaziu, **originea limbii și literaturii române** este destul de slab reprezentată, deținând doar 2,77% din conținut cauzele insuficienței exploatarei optime a acestei abordări având ca punct de referință conceptul de timp insuficient. Cu toate acestea, discutarea unor elemente de origine a limbii și literaturii române urmărește calitatea înțelegerii vocabularului limbii române, dezvoltând capacitățile de comunicare. În manualele de limba latină, de gimnaziu, deține un loc important, poate și datorită valorii de cultură generală, respectiv de 15%. În ceea ce privește auxiliarele de gimnaziu, am găsit o piață mai mult decât ofertantă, cu peste 300 de auxiliare aprobate, avizate de către instituțiile abilitate. Din păcate, nu toate auxiliare și respectă programa școlară. Mai mult decât atât, elemente de originea limbii și literaturii române sunt cvasiatinse în aceste auxiliare prin simple exerciții de tipul identificarea unor cuvinte care aparțin fondului lexical sau masei vocabularului ori prin selectarea țării de origine a unui cuvânt. Totuși, în volumul *Știu. Descopăr. Aplic. Limba și literatura română pentru clasa a V-a*, Editura Art, București, 2010, autor Florentina Sâmișăian (coordonator), identificăm exerciții de tip itemi de asociere/tip pereche în care se pune accentul pe vocabularul limbii române.

Trebuie să consemnăm, în acest punct al lucrării, că tematica studiul originii limbii și literaturii române în ciclul gimnazial nu reprezintă un element cheie pentru acest nivel. În cadrul programei de limba și literatura română pentru liceu, **originea limbii și literaturii române** este destul de bine reprezentată, la nivelul clasei a XI-a, deținând aproximativ 38,27% din conținut, iar la nivelul clasei a XII-a, aproximativ 11,20%. Manualele au informații mai multe decât este specificat în programa, de multe ori acestea fiind prezentate destul de greoi pentru nivelul de înțelegere al unui copil de 17-18 ani, informațiile fiind complexe. Referitor la clasa a XI-a, discutăm despre manuale care au un alt statut deoarece, până în anul școlar 2014-2015 elevul din clasele a XI-a și a XII-a avea obligația de a-și procura singur manualele, la indicația profesorului de la clasă. Începând cu anul școlar 2015-2016, datorită unei asociații a elevilor, manualele vor fi asigurate de către minister și pentru aceste două clase. Menționăm ideea că organizarea conținutului manualelor monodisciplinar, formă tradițională, arată faptul că limba și literatura română este o disciplină predată relativ independent. Cu toate acestea, limba și literatura română poate să fie văzută multidisciplinar, adică drept o formă oarecum evoluată a transferurilor disciplinare. Cel puțin atunci când discutăm despre originea limbii și literaturii române, putem identifica juxtapunerea unor cunoștințe din mai multe domenii, cum ar fi, spre exemplu, istorie, geografie, sociologie, economie etc. Astfel, tematica abordată în prezenta lucrare de grad poate fi abordată, la clasa a XI-a, pluridisciplinar. Adică, punctul de plecare în prezentarea acestui capitol, la liceu, poate să fie o



temă, o problemă abordată din mai multe discipline, cu metodologii specifice.

Din cele expuse până aici, rezultă că aceeași tematică, *originea limbii și literaturii române*, este privită diferit, în funcție de importanța pe care o alocă coordonatorii de manuale. Cu toate acestea, precizăm faptul că în *Programa de limba și literatura română*, aprobată prin *Ordinul Ministrului 3252/13.02.2006*, tematica *originea limbii și literaturii române* reprezintă 16,66% din studiul acestei discipline într-un an școlar.

Ponderea studiului originii limbii și literaturii române în cadrul orelor de liceu, clasa a XII-a, ridică oarece semne de întrebare din simplul motiv că există manuale în care este tratat acest subiect, dar în *Programa de limba și literatura română*, aprobată prin *Ordinul Ministrului 3252/13.02.2006*, *originea limbii și literaturii române* nu apare, ci sunt precizate doar câteva referiri la achizițiile în domeniu limbii și al vocabularului, în trunchiul comun, din anii anteriori de studiu. La conținuturi nu este precizat niciun aspect legat de această tematică. În ceea ce privește auxiliarele de liceu, pentru clasa a XI-a, am identificat o piață destul de puțin ofertantă, cu circa 26 de auxiliare aprobate, avizate de către instituțiile abilitate. Din păcate, nu toate auxiliare se raportează la programa școlară pentru clasa a XI-a, ci mai degrabă la simularea națională pentru pregătirea elevilor în vederea susținerii examenului de maturitate de la finalul clasei a XII-a. Printre aceste auxiliare, am identificat două lucrări diferite, în care sunt tratate temele din toate programele școlare de liceu și care, la un studiu atent al lor, sunt mai bine realizate inclusiv decât manualele școlare. Cele două auxiliare la care ne referim sunt: Manea, Alina, 2013, *Limba și literatură română. Textul literar–Concepte și exerciții propuse pentru Clasele IX-XII*, București: Editura Delfin și Neamțu, G., G., Bot, Ioana, 2004, *Limba și literatura română pentru grupele de performanță. Clasele IX-XII. Programa. Ghidul profesorului*, Cluj-Napoca: Editura Dacia Educațional.

Afirmațiile de mai sus nu urmăresc să pună în umbră aportul manualelor în cadrul orelor de limba și literatura română, pentru clasa a XI-a, indiferent de profil, ci doar să atragă atenția asupra faptului că există multe manuale, dar acestea au valoare cantitativă și mai puțin calitativă. Acest lucru articulează viziunea asupra procesului de predare-învățare, aspect pe care îl vom dezbate în capitolul următor.

În plan teoretic, *originea limbii și literaturii române* reprezintă un capitol cheie în cadrul orelor de limba și literatura română, însă, în realitate, elevii au o abordare destul de rigidă atunci când este tratată această problematică, de multe ori neînțelegând rolul subiectului supus discuției, integrându-l domeniului istoric.

Orientată astfel, studiul originii limbii și literaturii române se concretizează prin tratarea tematicii sub formă ludică, având în vedere câteva întrebări cheie: *De ce se predă originea limbii și literaturii române?*, *Cum se predă originea limbii și literaturii române?*, *Cui se predă originea limbii și literaturii române?* și *Unde și când se predă originea limbii și literaturii române?*. Pentru a răspunde la aceste întrebări, profesorul trebuie să se raporteze la programă, așa cum s-a putut constata și nu la manuale, având în vedere corpul de cunoștințe compozit al acestui domeniu.

Formarea de competențe pentru acest conținut presupune un lung proces de elaborare al profesorului în a muta accentul de pe asimilarea de cunoștințe, pe formarea de competențe prin raportarea originii limbii și literaturii române la contemporaneitate.

Perspectiva pe care am structurat-o asupra manualelor, programei și auxiliarelor în legătură cu originea limbii și literaturii române a avut ca fundament câteva noțiuni cheie, cum ar fi: corectitudinea, coerența, abordarea interdisciplinară a conținuturilor, accesibilitatea limbajului,

sistematizarea conținuturilor, asigurarea activismului elevilor, promovarea activităților independente, stimularea imaginației elevilor, a gândirii creatoare, a învățării prin descoperire, probe de evaluare și autoevaluare, lizibilitatea textului, formatul manualului/auxiliarului, calitatea hârtiei și a cernelii, ilustrații, colorit, designul coperților. Manualul nu trebuie parcurs ad litteram. Acesta, ca și auxiliarul, constituie o resursă care poate fi valorificată prin adaptare, în funcție de interesele elevilor, ale profesorilor, nivelul clasei, ritmurile învățării etc.

## MODEL DE SUBIECT

prof. Geanina-Petronela ROȘU  
prof. dr. Mihaela MATACHE  
prof. dr. Mirela DUMITRU-SAVIN  
Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța

În rândurile de mai jos vă propunem un model de subiect de la Concursul interjudețean *Cam. Ilie IRIMESCU*, ediția a III-a, 2023, aflat în CAEJ al ISJ Constanța, la poziția 35.

*„Aristocrații, [...] în calitate de magistrați ai cetățenilor, vor fi susținut edificarea marilor sanctuare ale secolului VII și VI, inventarea și difuziunea celor două ordine arhitectonice majore - severul ordin doric și eleganța ornată a celui ionic - alegând arhitecții și sculptorii cei mai vestiți, chemându-i de la mari distanțe nu o dată, mândrindu-se tot mai adesea să le înscrie numele ca pe o ofrandă al cărei preț se adaugă prețioasei închinări: agalma [...].*

*Către 540, la Corint arhitectul de geniu care construiește templul lui Apollon inventa și aplica pentru prima oară faimoasa curbură a crepidomei, o corecție optică prin care se creează iluzia unei orizontalități perfecte [...]. Tot în această vreme se descoperă alte artificii optice, corectând perspectiva verticală a colonadelor: semn că artificul creat de om poate fi, într-un sens mai adevărat decât adevărul, natural.*

*Faptul că marile opere de arhitectură și sculptură ale epocii sunt, fără excepție, temple și statui ale zeilor, dominând pe acropole sau împodobind marile sanctuare pelenice, este cel mai clar exemplu al acestui caracter integrator al actului cultural.*

*Marile creații arhitectonice ale acestei epoci, sanctuarele de la Samos și Thermos, în Etolia, care, încă în secolul al VIII-lea, impun modelul templului cu colonadă centrală, sau edificiile periptere (cu colonadă exterioară) din secolul al VII-lea, cu pronaos, navă centrală și opisthodom (camera tezaurului din spatele naosului), care configurează ordinul doric-templul Herei de la Olimpia sau al lui Appolon de la Corint, templul Artemidei din Sardes-sunt sanctuare poliade ”.*

( Zoe Petre, *Civilizația greacă și originile democrației*)

1. Sensul cuvântului *edificiu* din textul dat este:

- a) *clădire mare, construcție impunătoare;*
- b) *clădire veche, construcție antică;*
- c) *ruine, construcție arhetipală.*

2. Alege varianta în care toate enunțurile sunt corecte:

- a) Ne vom întâlni la odată stabilită; S-au văzut odată, demult.;
- b) Au citit textul doar o dată; Astea s-au întâmplat odată, când tărâmul zmeilor era aproape de cel al oamenilor.;
- c) A răspuns fiecare odată, nu de mai multe ori.; Aceasta este o dată importantă pentru viața lui.

3. Marchează varianta corectă:

- a) Ei studiază marile creații arhitectonice din Corint, al căror stil i-a atras încă din primul an de facultate.;
- b) Ei studiază marile creații arhitectonice din Corint, ale cărui stil i-a atras încă din primul an de facultate.;



c) Ei studiază marile creații arhitectonice din Corint, ale căror stil i-a atras încă din primul an de facultate.;

4.Încercuiește varianta corectă:

a) Construcțiile au fost ridicate în epoca aceasta.; Construcțiile studiate nu aparțin acestei epoci.; Construcțiile epocii acestea îl fascinează.;

b) Construcțiile au fost ridicate în această epocă.; Construcțiile studiate nu aparțin acestei epoci.; Construcțiile epocii acestea îl fascinează.;

c) Construcțiile au fost ridicate în această epocă.; Construcțiile studiate nu aparțin acestei epoci.; Construcțiile epocii acesteia îl fascinează.;

5.Contextual, cuvântul *magistrat* are sensul:

a) membru al corpului judiciar;

b) cetățean ales într-o funcție publică înaltă;

c) înalt demnitar cu drept de vot.

6.Marchează seria în care toate cuvintele sunt despărțite în silabe corect:

a) scul-ptu-ră, ex-cep-ți-e, sanc-tua-re, ar-hi-tec-to-ni-ce;

b) sculp-tu-ră, ex-cep-ți-e, sanc-tua-re, ar-hi-te-cto-ni-ce;

c) sculp-tu-ră, ex-cep-ți-e, sanc-tu-a-re, ar-hi-tec-to-ni-ce;

7. Cuvântul *cetățean* e derivat de la:

a) cetate;

b) cetățenie;

c) ceată.

8. Încercuiește varianta corectă:

a) -Inventa-v-or la timp asta?

b) – Inventa-vor la timp asta?

c) - Inventavor la timp asta?

9. Nu au grad de comparație toate adjectivele din seria:

a) ionic, întreg, înalt;

b) doric, perfect, natural;

c) ionic, rezistent, optim.

10. Paronimul cuvântului *iluzie* este:

a) vedenie;

b) deziluzie;

c) aluzie.

11.Enunțul corect este:

a) El a studiat numai arhitectura.;

b) El a studiat decât arhitectura.;

c) El a studiat nu mai arhitectura.

12.Cuvântul *navă* provine din limba:

a) latină;

b) slavă;

c) engleză.

13.Structura *extrem de vestiți* este sinonimă cu cele din seria:

a) cei mai vestiți, nemaipomenit de vestiți, vestiiiți;

b) nemaipomenit de vestiți, vestiiiți, Ce vestiți erau!;

c) cei mai vestiți, vestiți-vestiți , supervestiți.

14. Marchează seria cu toate formele corecte:

- a) cinci sute patruzeci, unsprezece, doisprezece, trei sute optisprezece ;
- b) cinci sute patru zeci, unsprezece, doisprezece, trei sute optsprezece ;
- c) cinci sute patruzeci, unsprezece, douăsprezece, trei sute optsprezece.

15. Selectează forma corectă:

- a) -Căruia arhitect îi aparține ideea?; -Ideea cărui arhitect a fost aleasă?; L-am cunoscut pe arhitectul a cărui idee a fost aleasă pentru construcție.;
- b) -Cărui arhitect îi aparține ideea?; -Ideea căruia arhitect a fost aleasă?; L-am cunoscut pe arhitectul a căruia idee a fost aleasă pentru construcție.;
- c) -Cărui arhitect îi aparține ideea?; -Ideea cărui arhitect a fost aleasă?; L-am cunoscut pe arhitectul a cărui idee a fost aleasă pentru construcție.;

16. Încercuiește varianta corectă:

- a) Construcțiile acestea sunt mai reușite decât ale arhitecților celor vestiți.;
- b) Construcțiile acestea sunt mai reușite decât ale arhitecților cei vestiți.;
- c) Construcțiile acestea sunt mai reușite decât ale arhitecților celor vestiți.

17. Alege enunțul corect:

- a) Aristocrații, [...] în calitate de magistrați ai cetățenilor, vor fi susținut edificarea marilor sanctuare ale secolului al VII lea.
- b) Aristocrații, [...] în calitate de magistrați ai cetățenilor, vor fi susținut edificarea marilor sanctuare ale secolului VII.
- c) Aristocrații, [...] în calitate de magistrați ai cetățenilor, vor fi susținut edificarea marilor sanctuare ale secolului al VII-lea.

18. Omonimul cuvântului *geniu* este utilizat corect în enunțul:

- a) El este cel mai geniu dintre toți.
- b) Trupele de geniu au acționat la timp.
- c) – Ce mai ai de zis, geniule?!.

19. Derivatele verbului *a fi* se află în seria:

- a) fire, ființă, a înființa;
- b) fiică, neființă, reînființare;
- c) fii, înființat, desființat.

20. Textul citat are scopul:

- a) de a emoționa;
- b) de a informa;
- c) de a persuadea.

21. Alege enunțul corect:

- a) -Nu fi lipsit de imaginație!;
- b) -Ei vor descoperii aceste aspecte arhitectonice.;
- c) -Fi sensibil, nu-l chema acum!

22. Este corect enunțul:

- a) Arhitecții au realizat, de cele mai multe ori cu ajutorul celor nevoiași, clădiri solide, care au rezistat până azi.;
- b) Construcțiile construite cu beton, rezistă mai mult decât cele cu pământ galben.
- c) -Constructorii nu folosiți doar beton!.

23. Paronimul cuvântului *calitate* este corect utilizat în enunțul:

- a) Aceste clădiri erau de calitate extra.;
- b) Erau cunoscuți pentru acțiunile lor de caritate, prin care construiau locuințe pentru cei nevoiași.;
- c) A tratat la dentist toate problemele din caritatea bucală.

24. Alege enunțul corect:

- a) Cunoaște toate artificile acestui stil.; Fundația edificilor acestora e rezistentă.; Acestea sunt doar iluziile constructorilor.;
- b) Cunoaște toate artificiiile acestui stil.; Fundația edificiilor acestora e rezistentă.; Acestea sunt doar iluziile constructorilor.;
- c) Cunoaște toate artificiiile acestui stil.; Fundația edificilor acestora e rezistentă.; Acestea sunt doar iluziile constructorilor.;

25. Antonimul contextual al cuvântului *iluzie* este:

- a) închipuire;
- b) deziluzie;
- c) certitudine.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
a	b	a	c	b	c	a	b	b	c	a	a	b	c	c	a	c	b	a	b	a	a	b	b	c

## ROLUL PROIECTELOR ETWINING ȘI AL PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

**Prof. înv. primar Tăbăcaru Elena-Loredana**  
**Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău**

Societatea de azi este una în continuă mișcare, determinată în mare parte de progresul tehnico-științific. La nivel global au loc schimbări în toate domeniile, inclusiv în procesul educațional. În aceste condiții, școala are misiunea să se adapteze acestor schimbări, pentru a putea face față volumului imens de informație prin flexibilitate și deschidere la tot ce este *nou*. Un rol important în acest proces îl are profesorul, care ar trebui să creeze în clasă un mediu favorabil de învățare tuturor elevilor, în același timp fiind și unul atractiv din punct de vedere informațional pentru elev. Astăzi elevul este o parte componentă a schimbărilor din societate, care tinde să ia parte la acestea, implicându-se activ în procesul de perfecționare al sistemului educațional, participând la luarea deciziilor.

Cadrele didactice nu mai sunt (și nu ar trebui să fie) pentru elev principala sursă de informație. Locul acestora, treptat este luat de internet, care pentru ei reprezintă sursa continuă și inepuizabilă de date pe care le folosește atât în pregătirea temelor de acasă, cât și în comunicarea cu semenii.

Pentru a putea face față « realității » și a surselor enorme de informație, profesorul utilizează activ în procesul de predare-învățare noile tehnologii și resursele online. Drept consecință, sunt atinse obiectivele curriculare, elevul fiind pus în situația de a-și manifesta ideile prin mijloacele pe care acesta le consideră captivante pentru el. Un rol important în tot acest proces îl ocupă proiectele și parteneriatele educaționale, care, folosite corect, permit elevilor să se implice activ în procesul educațional utilizând acele modalități de prezentare care le dezvoltă gândirea critică și le formează abilități.

Proiectele eTwining reprezintă o colaborare educațională fiind bazate pe noile tehnologii informaționale și calculator. Acestea sunt realizate pe portalul eTwining, o platformă gratuită pentru profesorii și elevii din Europa în care sunt implicate peste 130 mii de școli și 250 mii cadre didactice. Participarea elevilor în cadrul acestor proiecte este una activă, bazată pe cunoașterea diferitor aspecte-lingvistice, culturale ale semenilor lor din alte colțuri ale Europei. În cadrul proiectelor, cadrele didactice au posibilitate de a folosi metode și tehnologii netradiționale cum ar fi conferințele video, blogurile, paginile wiki. Ele oferă elevilor participarea într-un proces de învățare online, bazat pe comunicare, cunoaștere și cercetare.

Implicarea elevilor în proiectele eTwining ajută la:

- stimularea potențialului creativ și încurajarea utilizării calculatorului în alte scopuri decât cele de comunicare pe rețelele de socializare;
- utilizarea noilor tehnologii și multimedia în procesul de educație interculturală;
- dezvoltarea capacităților de exprimare într-o limbă de circulație europeană/internațională.

Proiectele eTwinning permit elevilor de a se implica anume acolo unde acesta manifestă un interes sporit, astfel elevul are libertatea de a se implica în proiecte conform așteptărilor și intereselor lui- sport, mediu, limbi și comunicare, tradiții etc. Participând la aceste proiecte, elevii fac unele progrese în comunicarea cu semenii, li se dezvoltă competențe civice, de comunicare într-o limbă străină. Important este că elevului i se dezvoltă gândirea critică, manifestând în același timp o anumită autonomie în procesul de cunoaștere, ceea ce pe viitor îi va permite să obțină performanțe înalte la toate disciplinele incluse în programa școlară.

Parteneriatele educaționale sau cele de colaborare au și ele un rol important în procesul educațional. Acestea fiind realizate între două sau mai multe instituții permit o implicare activă și a celorlalți factori implicați în dezvoltarea copilului-comunitatea și familia. Elevul are posibilitate de a se manifesta în alte domenii decât cele prevăzute de curiculă- artă, dans, pictură etc. Astfel elevul este stimulat de a fi creativ, ținându-se cont de interesele și aptitudinile lui.

Aceste acorduri de colaborare ajută la colaborarea mai strânsă elev-profesor și elev-familie-comunitate-școală. Fiind "stimulați" prin certificatele de participare sau diplomele de performanță, elevii deveni mai creativi în exprimare, implicându-se activ și în procesul de cercetare. De asemenea, elevii devin mai responsabili în procesul de investigare, deoarece în procesul de colectare a datelor folosite li se dezvoltă competențe organizatorice, manageriale. Parteneriatele contribuie la crearea unei atmosfere de lucru constructive, ceea ce contribuie la realizarea scopului final.

În concluzie, atât proiectele eTwinning, cât și parteneriatele educaționale oferă elevilor și cadrelor didactice posibilități de manifestare în alte materii decât cele incluse în curiculă. Elevii realizează anumite acțiuni fără a fi constrânși de cineva, cadrele didactice doar oferindu-le sprijinul necesar la solicitarea acestora. Astfel, elevul se simte mai sigur în forțele proprii și se implică în alte activități de viitor, cu încredere, fără a fi condus sau ajutat de profesor, școală sau familie.

#### **Bibliografie:**

Mara, Daniel. *Educație pentru educație*, Editura ALMA MATER, Sibiu, 2006;  
Stahl, P. H., *Familia și școala – contribuții la sociologia educației*, Editura Paidea, București, 2002;  
Vrasmas, T., *Școala și educația pentru toți*, Editura Miniped, București, 2004.

# DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE PRIN VALORIZAREA STRATEGIILOR ACTIV- PARTICIPATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. înv. primar Tăbăcaru Elena-Loredana  
Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești

## Argument

*Copiii noștri vor fi capabili să ia decizii bune și să gândească critic atunci când le vom permite să ia decizii și să gândească cu mintea lor, nu când le vom cere să urmeze instrucțiuni”.*

Alfie Kohn

Motivul care m-a determinat să abordez această temă este acela că, școala românească trebuie să devină lucidă, critică și adecvată timpurilor pe care le trăim.

Cred cu tărie în gândirea critică și consider că, a fi critic nu înseamnă a cunoaște care este adevărul și a-i determina pe elevii mei să-l accepte, pentru că îl spun eu. Îmi doresc ca aceștia să fie informați, critici, lucizi, dar mai ales buni, umani, calzi, deschiși, interesați de ceilalți și opiniile/ideile acestora.

Gândirea critică este o abilitate care are nevoie de timp pentru a se dezvolta, rolul școlii fiind unul major.

Există profesori clasici, care tind să fie o autoritate perfectă, care dețin adevărul și controlează clasa, căroră întrebările le-ar știrbi autoritatea, dar și profesori „socratici” care încurajează exprimarea opiniilor diferite, inteligent argumentate.

Gândirea critică nu e o disciplină de studiu, e o abilitate care se dezvoltă prin metode specifice în cadrul mai multor materii, de-a lungul anilor de școală

Strategiile de predare/instruire, folosite într-un cadru care are un feedback constructiv, pun elevii în situații autentice de învățare și îi determină să-și pună în valoare experiența de viață, să colaboreze unii cu alții, să fie toleranți față de partenerii de dialog, să-și exprime propriile opinii și să manifeste respect față de opiniile celorlalți etc.

Lucrarea cu titlul „Dezvoltarea gândirii critice prin valorizarea strategiilor activ-participative în învățământul primar” este structurată pe patru capitole.

Primul capitol „Profilul psihologic al școlarului mic” prezintă o caracterizare psiho-pedagogică a copilului de vârstă școlară mică. Gândirea, în psihicul uman, deține un rol central și este definitorie pentru om, în calitate de subiect al cunoașterii logice, raționale. Gândirea critică ajută personalitatea să valorifice capacitățile de soluționare a problemelor cotidiene.

În al doilea capitol, „Gândirea critică – dispoziție mentală educabilă”, am delimitat conceptul de „gândire critică”, am evidențiat stadiile dezvoltării gândirii critice și am prezentat particularitățile gândirii critice la școlarii mici.

Al treilea capitol, „Strategii didactice centrate pe dezvoltarea abilităților de gândire critică” prezintă cadrul Evocare/Realizarea sensului/Reflecție, abordările metodologice care preiau structura



Evocare/Realizarea sensului/Reflecție și modalitățile de utilizare a gândirii critice în contextul învățării prin cooperare.

Capitolul patru reprezintă partea de cercetare. Am folosit metoda Anchetei pe bază de Chestionar. Chestionarul a fost aplicat unui număr de 86 de profesori pentru învățământul primar. Răspunsurile au fost analizate și interpretate, urmând apoi concluziile.

### CERCETARE

Gândirea critică se învață practicând-o, susține I.Al. Dumitru. Pentru a putea permite elevilor să gândească critic, învățarea trebuie să fie eficientă, adică să ofere acestora oportunități și prilejuri corespunzătoare, să existe anumite motive, să aibă scopuri și obiective, să existe resursele necesare.

**Tipul cercetării:** constatativă

**Metode:** Ancheta pe bază de chestionar. Metode de analiză, prelucrare și interpretare a datelor cercetării.

**Eșantion de bază:** profesori pentru învățământul primar

**Scop:** Evidențierea interdependenței dintre utilizarea strategiilor activ-participative și a cadrului Evocare/Realizarea sensului/Reflecție în dezvoltarea gândirii critice la școlarii mici.

**Ipoteze:**

1. Dacă se utilizează în mod frecvent strategii activ-participative și cadrul Evocare/Realizarea sensului/Reflecție, în proiectarea/realizarea activității didactice, acestea vor contribui la dezvoltarea gândirii critice a școlarii mici;

2. Folosirea cadrului Evocare/Realizarea sensului/Reflecție și implicit a metodelor și tehnicilor Lecturii și Scrierii pentru Dezvoltarea Gândirii Critice prefigurează un nou tip de școală, cu comportamente noi, atât a cadrelor didactice cât și a școlarii mici.

**Obiective:**

1. să identific strategiile activ-participative utilizate de profesorii pentru învățământul primar, în vederea dezvoltării gândirii critice a școlarii mici;

2. să colectez informații referitoare la modul de utilizare a strategiilor activ-participative și a cadrului Evocare/Realizarea sensului/Reflecție în învățământul primar;

3. să analizez și să interpretez datele colectate pentru identificarea celor mai eficiente strategii activ-participative care conduc la dezvoltarea gândirii critice la școlarii mici.

### Desfășurarea cercetării

La chestionar au participat un număr de **86 de profesori pentru învățământul primar**, repartizați astfel:

- 3,5% bărbați,
- 96,5% femei;

**\* Vechime în învățământ:**

- 9,3% au o vechime cuprinsă între 1 -5 ani,
- 5,8% au o vechime cuprinsă între 5-10 ani,
- 12,8% au o vechime cuprinsă între 10-15 ani,
- 12,8% au o vechime cuprinsă între 15-20 ani,
- 59,3% au o vechime peste 20 ani.

**\* Grad didactic:**

- 7% sunt debutanți,
- 8,1 % au definitivatul în învățământ,
- 15,1% au gradul didactic II,
- 69,8% au gradul didactic I .

**\*Mediul social de lucru:**

- 29,1% lucrează în școli din mediul rural
- 70,9% lucrează în școli din mediul urban.

**Interpretarea rezultatelor obținute prin prelucrarea datelor:**

1. La întrebarea „ **Ați parcurs vreun program de Gândire critică?**” se constată faptul că:
  - 66,3% au parcurs programe de gândire critică - ceea ce dovedește că există un segment destul de mare, al cadrelor didactice , care este interesat de parcurgerea programelor pentru dezvoltarea gândirii critice la școlarii mici.
  - 34,9% nu au parcurs programe de gândire critică

**2. La întrebarea „Cât de des utilizați strategiile Lecturii și scrierii pentru dezvoltarea gândirii critice în activitatea didactică?”:**

- 11,6% au răspuns că îl utilizează „foarte des”,
- 73,3% au răspuns „des”,
- 15,1% au răspuns „rar”.

**3. La întrebarea „Cât de des utilizați cadrul Evocare/ Realizarea sensului/ Reflecție în proiectarea/realizarea lecțiilor”,** răspunsurile au fost următoarele:

- 9,3% - au răspuns „foarte des”,
- 68,6% - au răspuns „des”,
- 22,1% - au răspuns „rar”

**4. Întrebarea „Cum a modificat stilul dumneavoastră de predare utilizarea cadrului Evocare/Realizarea sensului/Reflecție?”**a avut următoarele răspunsuri:

- 1,2% în foarte mare măsură,
- 67,4% în mare măsură,
- 29,1% în mică măsură
- 2,3% deloc.

**5. Pentru întrebarea „ Ce tip de relații s-au stabilit între dumneavoastră și elevi prin folosirea strategiilor cadrului Evocare/Realizarea sensului/Reflecție?”**s-au înregistrat următoarele răspunsuri:

- 81,4% - destinse,
- 1,2% - ierarhice,
- 17,4% - egalitare.

**6. La întrebarea „În ce măsură considerați că utilizarea strategiilor Lecturii și Scrierii pentru Dezvoltarea Gândirii Critice și a cadrului Evocare/Realizarea sensului/Reflecție stimulează dezvoltarea gândirii critice la școlarii mici?”** răspunsurile au fost:

- 19,8% - în foarte mare măsură,
- 72,1% - în mare măsură,
- 8,1% - în mică măsură.

7. Pentru „**Alegeți 5 dintre strategiile Lecturii și Scrierii pentru Dezvoltarea Gândirii Critice pe care le utilizați cel mai frecvent**”, rezultatele au fost:

- Ciorchinele - 86%,
- Metoda Cadrelor - 77,9%,
- Cubul - 60,5%,
- Știu/Vreau să știu/Am învățat - 60,5%,
- Învățarea prin cooperare - 55,8%,
- Cvintetul - 50%,
- Jurnalul dublu - 44,2%,
- Dezbateră - 25,6%,
- Mozaicul - 17,4%,
- Eseul - 11,4%,
- Altele (Harta textului) - 1,2%.

8. Pentru „**Alegeți problemele cu care vă confrunțați, la clasă, prin utilizarea cadrului Evocare/Realizarea sensului/Reflecție**” s-au înregistrat următoarele rezultate:

- Unii elevi se pot sustrage sarcinilor – 60,5%
- Susținerea financiară a utilizării acestor metode este inexistentă – 36%
- Strategiile utilizate sunt cronofage – 25,6%
- Este nevoie de o sală cu mobilier adecvat – 23,3%
- Există riscul neatingerii obiectivelor – 16,3%

9. Întrebarea „**Cum sunt rezultatele elevilor obținute prin folosirea strategiilor Lecturii și Scrierii pentru Dezvoltarea Gândirii Critice față de cele obținute prin metode tradiționale?**” a obținut următoarele răspunsuri

- mai bune - 98,8%,
- mai slabe - 1,2%.

10. La întrebarea „**În ce măsură considerați că se formează competențele prevăzute de Curriculumul Național prin folosirea exclusivă a strategiilor Lecturii și Scrierii pentru Dezvoltarea Gândirii Critice?**” răspunsurile au fost:

- în foarte mare măsură- 11,6%,
- în mare măsură – 80,2%,
- în mică măsură – 8,1%.

## **Analiza SWAT**

#### PUNCTE TARI

- elevul devine subiect al actului didactic
- se formează gândirea critică și autocritică;
- elevii folosesc experiența de viață, proprie;
- se dezvoltă capacitatea de muncă independentă și se apelează la învățarea prin cooperare;
- profesorul este coordonator și mediator.

#### PUNCTE SLABE

- există riscul neatingerii obiectivelor;
- unii elevi se pot sustrage sarcinilor;
- strategiile utilizate sunt cronofage ;
- când sunt aplicate, cadrul didactic își asumă riscul unor nereușite, mai ales la primele încercări;
- susținerea financiară pentru procurarea materialelor didactice necesare este inexistentă.

#### OPORTUNITĂȚI

- cerințele societății de adaptare a învățământului la realitățile sociale ;
- necesitatea schimbării modului de abordare a relației dintre elev și cadrul didactic
- libertatea modului de organizare și abordare a actului didactic;
- alinierea țării noastre la cerințele învățământului european;
- perfecționarea profesorilor în domeniul folosirii noilor strategii didactice.

#### AMENINȚĂRI

- necesitatea unei atente pregătiri din partea cadrului didactic în implementarea la clasă a acestor metode;
- existența, în rândul cadrelor didactice, a unora cu un grad mare de conservatorism ;
- formarea inițială precară a multor oameni de la catedră;
- discipline de învățământ, cu o programa școlară deosebit de încărcată;
- motivarea , aproape inexistentă ,financiar, a cadrelor didactice .

#### Bibliografie selectivă:

- 1.Charles Temple, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, (2003). *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*, ghidul IV,Supliment al revistei *Didactica Pro* nr 218, Chișinău.
- 2.Cristea G.,(2007).*Managementul lecției*,București: Editura Didactică și Pedagogică.
- 3.Cohen G.Elizabeth, Celeste M. Brody, Mara Sapon-Shevin, (2004).*Teaching Cooperative Learning. The Challenge for Teacher Education*, State University of New York Press.
- 4.Dan Pătroc,( 2016) *Metode si tehnici de dezvoltare a gândirii critice pentru învățământul primar si prescolar*,Presa Universitară Clujeană.
- 5.De Bono (2006), *Gândirea laterală*.București: Ed. Curtea veche
- 6.Doise, W. i Mugny, G. (1998), *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă* . Iași: Polirom.
- 7.Dr. D. Jalobeanu, (05.05.2020) *Gândire critică și teoria argumentării*, preluat de pe HYPERLINK "<http://www.slideshare.net>"
- 8.Panțuru, S., (2003) *Instruirea în spiritul strategiei dezvoltării gândiriicritice*. Sibiu: Editura Psihomedica.
- 9.Steele, J., Meredith, K., Temple, C., (1998), *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. I și II,București: Editura Educația 2000+.
- 10.Stoianovici, D., (2005), *Argumentare și gândire critică*.București: Editura Universității.
- 11.Steele, J., Meredith, K., Temple, C., (1998), *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. I și II, București:Editura Educația 2000+.
- 12.Temple, C. (2002) – *Gândirea critică în abordare transcurriculară: un model de proiectare, în cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar*, coord. Bernat, S.E. și Chiș , V.,Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

# SUGESTII PENTRU ABORDAREA FRAUDEI ONLINE LA ORELE DE EDUCAȚIE SOCIALĂ

**Prof. Adrian FORMAGIU**  
**Liceul Tehnologic Economic „N. Iorga” Pașcani, jud. Iași**

În era digitală în care trăim, este crucial să înțelegem și să recunoaștem pericolele și riscurile la care suntem expuși în mediul online. Frauda online este una dintre aceste amenințări, iar copiii și adolescenții sunt printre cei mai vulnerabili. De aceea, abordarea fraudei online în cadrul orelor de educație socială este esențială pentru a-i învăța pe elevi cum să recunoască și să evite posibilele fraude online și cum să se protejeze în mediul digital. În acest articol, voi explora modalitățile prin care frauda online poate fi abordată în cadrul orelor de educație socială, precum și sugestiile practice pentru educarea elevilor în acest sens.

Iată câteva sugestii în acest sens: discutați și dezbateți aspecte legate de pericolul online, prezentați principalele tipuri de fraude online, conectați subiectul cu alte probleme sociale, folosiți materiale didactice adecvate și implicați experți.

## **Discuții și dezbateri privind pericolul online**

Discuțiile și dezbaterile sunt un mod excelent de a ajuta elevii să înțeleagă mai bine pericolele online și de a încuraja gândirea critică și dezvoltarea abilităților de comunicare. Acestea pot fi organizate în timpul orelor de educație socială sau în activități extracurriculare, cum ar fi cluburile de dezbateri sau discuțiile în grup (Livingstone și alții, 2011, pp. 2-6).

Un exemplu practic ar fi organizarea unei dezbateri pe tema „Este mai importantă libertatea online sau siguranța online?”. Elevii pot fi împărțiți în echipe și să fie nevoiți să prezinte argumente atât pentru libertatea online, cât și pentru siguranța online. Această abordare poate ajuta elevii să își dezvolte abilități de argumentare și să înțeleagă că există mai multe perspective asupra problemei.

## **Definirea și prezentarea principalelor tipuri de fraude online**

Pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă mai bine fenomenul fraudei online, este important să se definească și să se prezinte principalele tipuri de fraude online. Acestea pot include; *phishing* (este o tehnică de înșelătorie în care atacatorii trimit mesaje, email-uri sau site-uri web false, care par să fie legitime, în scopul de a obține informații personale sau financiare de la victime); *scam-uri de dating* (sunt înșelătorii care implică crearea unor profiluri false pe site-uri de întâlniri, cu scopul de a atrage victimele să furnizeze informații personale sau financiare); *fraudarea cardurilor de credit* (implică obținerea ilegală a informațiilor de pe cardurile de credit ale victimelor, prin intermediul unor site-uri web sau aplicații false sau prin intermediul skimmerelor instalate la terminalele de plată); *scam-uri cu premii false* (sunt înșelătorii care implică atragerea victimelor cu promisiuni de câștiguri mari sau alte beneficii, în scopul de a obține informații personale sau financiare); *ransomware* (este un tip de malware care blochează accesul utilizatorilor la computerul sau dispozitivul lor mobil și cere o răscumpărare în schimbul deblocării); *malware* (este un software rău intenționat care poate fi folosit pentru a obține acces la informațiile personale ale utilizatorilor sau pentru a distruge datele

de pe un computer sau dispozitiv mobil); *spyware* (este un tip de malware care colectează informații despre activitatea utilizatorilor fără permisiunea lor, inclusiv parole, istoricul navigării sau alte date sensibile) etc. (U.S. Department of Justice, 2023).

Pentru a dezvolta această abilitate, profesorii pot introduce discuții interactive cu elevii despre exemple specifice de fraude online și cum să le identifice. De asemenea, pot fi utilizate prezentări video sau activități interactive pentru a ilustra și a explica mai bine tipurile de fraude online. Pentru a dezvolta o mai mare înțelegere și experiență practică, profesorii pot invita experți în domeniu pentru a prezenta exemple concrete și pentru a răspunde la întrebări ale elevilor.

### **Promovarea de bune practici în rândul elevilor**

Pentru a promova exemple de bune practici în rândul elevilor în vederea dezvoltării unor abilități de a se proteja în fața fraudelor online, se pot folosi următoarele sugestii: introduceți și discutați regulile de bază ale securității online (elevii ar trebui să învețe să nu împărtășească informații personale cu străinii, să nu descarce fișiere sau programe suspecte, să nu acceseze site-uri web nesigure și să nu urmeze link-uri de la surse necunoscute); folosiți exemple concrete de fraude online pentru a arăta elevilor cum acestea se pot manifesta și cum să le evite (prezentate anterior); ajutați elevii să-și creeze parole puternice și să le actualizeze cu regularitate; discutați cu elevii despre cum să verifice autenticitatea informațiilor online și cum să evite știrile false; sfătuiți elevii să folosească software de securitate și să-l actualizeze constant; implicați elevii în dezvoltarea de ghiduri și resurse de securitate online, astfel încât aceștia să învețe să comunice și să colaboreze în echipă pentru a se proteja reciproc; organizați jocuri de rol sau activități interactive pentru a permite elevilor să simuleze situații de securitate online și să-și dezvolte abilitățile de a se proteja (Mitrano, 2014).

### **Conectarea subiectului la alte probleme sociale**

Punerea în relație a fraudei online cu alte comportamente periculoase sau cu alte probleme sociale poate fi o modalitate eficientă de a evidenția importanța protejării împotriva fraudelor online. De exemplu, puteți discuta cu elevii despre cum comportamentele online nepotrivite sau neintenționate pot conduce la violență sau hărțuire și cum pot fi luate măsuri de protecție în aceste situații. De asemenea, puteți explora cum fraudele online pot fi legate de probleme mai largi, precum inegalitatea economică sau sărăcia, și puteți încuraja elevii să ia măsuri pentru a sprijini cauzele care combat aceste probleme sociale (Patchin și Hinduja, 2018, pp. 1-17).

Un exemplu practic ar fi să aduceți în discuție povestea unui copil care a căzut pradă unei fraude online, iar apoi să discutați cu elevii despre ce ar fi putut face pentru a evita această situație. În plus, puteți să conectați fraudele online cu alte comportamente nesigure sau periculoase online, cum ar fi distribuirea de informații personale, participarea la jocuri de noroc sau accesarea conținutului inadecvat (Livingstone și alții, 2012).

### **Folosirea de materiale didactice adecvate**

Pentru a folosi materiale didactice adecvate în abordarea fraudei online, este important să căutăm resurse care să fie adaptate nivelului de înțelegere și nevoilor elevilor. În acest sens, putem utiliza materiale precum: *Ghidul pentru educație digitală* elaborat de Consiliul Europei, care include o serie de lecții interactive, exemple și scenarii educaționale pentru elevi și profesori, cu



scopul de a-i ajuta să dezvolte abilități în domeniul securității online și al protejării vieții private și diverse resurse oferite de organizații specializate, cum ar fi National Cyber Security Alliance sau Cybersecurity and Infrastructure Security Agency, care includ prezentări, broșuri și materiale video care să ajute la educarea elevilor cu privire la amenințările online.

În plus, se pot utiliza studii de caz concrete, care să fie relevante și interesante pentru elevi, pentru a-i ajuta să înțeleagă mai bine impactul fraudei online și cum să se protejeze în fața acesteia.

### Implicarea de experți

O sugestie importantă pentru abordarea temei fraudei online în educație este implicarea experților în domeniu. Aceștia pot fi invitați să țină prezentări, să ofere sesiuni de formare sau să colaboreze cu profesorii pentru a crea materiale didactice relevante și actualizate. În acest fel, elevii vor beneficia de informații și perspective din partea unor specialiști în domeniu, care pot oferi exemple practice și soluții la problemele legate de fraudă online. De asemenea, experții pot ajuta la identificarea unor noi modalități de prevenire și protecție împotriva fraudelor online (Cooley și Yovanoff, 2016, pp. 55-67).

Un exemplu de expert în domeniu care poate fi implicat în abordarea temei este un specialist în securitate cibernetică sau un investigator de fraudă online. Aceștia pot oferi o perspectivă detaliată asupra metodelor de fraudă și a tehnicilor utilizate de infractori, precum și sfaturi privind măsurile de precauție și protecție pe care le pot lua elevii pentru a se proteja împotriva acestora. De asemenea, un psiholog sau un expert în comportamentul online ar putea fi de asemenea util în a ajuta elevii să înțeleagă motivele și consecințele acțiunilor lor online, precum și să dezvolte abilități de gândire critică și de evaluare a informațiilor online (Herman și Reinke, 2017, pp. 417-435).

### Bibliografie:

1. Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A.; Ólafsson, K. (2011). *Online Risks and Opportunities for Children: The Comparative Perspective*. New York: Peter Lang Publishing.
2. United States Department of Justice. (n.d.). *Internet fraud*.
3. Mitrano, T. (2014). *Online Safety Education: A Teacher's Guide to Protecting Students and Promoting Responsible Use*. ISTE.
4. Patchin, J. W.; Hinduja, S. (2018). *Cyberbullying and online harassment: A review of the literature*. International Journal of Adolescent Medicine and Health, 31(2).
5. Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A. (2012). *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: Policy Press.
6. Cooley, V. E.; Yovanoff, P. (2016). *Collaborating with Community Experts in Education: Rethinking Inclusive Excellence*. The Journal of Educational Research, 109(1).
7. Herman, J. L.; Reinke, K. S. (2017). *Experts in the Classroom: How Educators Can Leverage the Expertise of their School and Local Communities*. Journal of School Leadership, 27(4).

## SUGESTII PENTRU ABORDAREA TRAFICULUI DE FIINȚE UMANE LA ORELE DE EDUCAȚIE SOCIALĂ

**Prof. Adrian FORMAGIU**  
**Liceul Tehnologic Economic „N. Iorga” Pașcani, jud. Iași**

Potrivit definiției Organizației Națiunilor Unite (ONU), traficul de ființe umane reprezintă „recrutarea, transportarea, transferul, cazarea sau primirea de persoane prin amenințare, folosirea forței sau a altor forme de constrângere, prin răpire, fraudă, înșelăciune, abuz de putere sau de vulnerabilitate sau prin acordarea sau primirea de bani sau avantaje pentru a obține consimțământul unei persoane care deține controlul asupra altei persoane în scopul exploatării” (UNODC, 2018).

Abordarea acestei teme la orele de educație socială poate fi foarte importantă pentru a crește nivelul de conștientizare al elevilor cu privire la această problemă și pentru a-i ajuta să identifice cazurile de trafic de ființe umane. Iată câteva sugestii în acest sens: abordați subiectul în mod deschis și fără judecăți de valoare, folosiți exemple concrete, conectați subiectul la alte probleme sociale, folosiți materiale didactice adecvate și implicați experți.

Voi exemplifica aceste sugestii, prezentând modul în care acestea pot fi aplicate practic în cadrul orelor de educație socială sau al activităților extracurriculare.

### **Abordarea subiectului în mod deschis și fără judecăți de valoare**

Este important să se ofere elevilor un spațiu sigur în care să discute despre traficul de ființe umane fără să se simtă judecați sau stigmatizați. Deschiderea subiectului într-un mod neutru și fără judecăți de valoare poate fi o strategie utilă pentru a crea un spațiu sigur și confortabil pentru elevi. În ceea ce privește traficul de ființe umane, profesorii pot începe prin a împărtăși o definiție clară și concisă a conceptului, asemănător cu definiția prezentată anterior. Apoi, pot oferi exemple concrete de cazuri de trafic de ființe umane din țara sau regiunea în care se află școala, astfel încât elevii să înțeleagă că problema este reală și se întâmplă chiar în jurul lor (Maharaj și Murray, 2016, pp. 145-163).

Clarificarea faptului că victimele traficului de ființe umane nu sunt vinovate și nu ar trebui să fie stigmatizate sau judecate în niciun fel, este desosebit de importantă. Puteți explica că victimele sunt adesea ținute în condiții de sclavie modernă și forțate să presteze muncă forțată, să se prostitueze sau să suporte alte forme de exploatare. Elevii trebuie să înțeleagă că traficul de ființe umane este o violare gravă a drepturilor omului și că victimele trebuie să primească sprijin și protecție (Nitz, Whitworth, 2016, pp. pp. 193-212).

Un exemplu concret de activitate extracurriculară se referă la organizarea unei campanii de conștientizare a traficului de ființe umane în comunitatea locală. Aceasta poate include realizarea de afișe și broșuri cu informații despre traficul de ființe umane, organizarea unor evenimente de strângere de fonduri pentru organizații care oferă sprijin victimelor traficului de ființe umane etc.

În timpul orelor de educație socială, se pot organiza discuții deschise despre problemele legate de traficul de ființe umane unde elevii să fie încurajați să-și împărtășească opiniile și

perspectivele. Este important ca profesorii să fie pregătiți să răspundă la întrebările elevilor și să ofere informații suplimentare și context, dacă este necesar (Rummel și Gover, 2018, pp. 144-163).

### **Folosirea de exemple concrete**

În această situație se pot folosi exemple concrete de cazuri de trafic de ființe umane din țara sau regiunea în care trăiesc elevii pentru a ajuta la înțelegerea problemei și a efectelor sale. De exemplu, dacă elevii locuiesc într-o zonă turistică, se pot aduce exemple de cazuri de trafic de persoane în industria ospitalității, unde turiștii sunt atrași cu promisiuni de vacanțe ieftine, dar ajung să fie exploatați în locuri de muncă precare și să trăiască în condiții insalubre.

De asemenea, se pot discuta cazuri de trafic de ființe umane din domeniul muncii agricole, în care lucrătorii sunt duși în diverse țări cu promisiuni de salarii mari, dar ajung să fie exploatați în condiții inumane și să primească salarii mici sau deloc. În plus, se pot aduce exemple de cazuri de trafic de persoane în domeniul prostituției sau al cerșetoriei, care pot fi mai evidente în anumite regiuni sau cartiere ale orașelor. Prin a aduce astfel de exemple concrete, elevii pot înțelege mai bine problemele și efectele traficului de ființe umane și cum acestea pot avea loc chiar în comunitățile lor (Baldwin și ații, 2011, pp. 36-49).

### **Conectarea subiectului la alte probleme sociale**

Deoarece traficul de ființe umane este adesea legat de alte probleme sociale, cum ar fi sărăcia, inegalitatea de gen și discriminarea, puteți să îl legați de aceste teme pentru a le oferi elevilor o perspectivă mai amplă. De exemplu, se poate discuta cu elevii despre faptul că femeile și copiii sunt mai expuși traficului de persoane în zonele sărace sau că inegalitatea de gen poate duce la traficul de ființe umane în vederea exploatării sexuale sau a muncii forțate.

Traficul de persoane reprezintă un risc major pentru copiii proveniți din medii defavorizate, în special cei care trăiesc în sărăcie. Acești copii pot fi vulnerabili la traficul de persoane deoarece familiile lor se confruntă cu nevoi financiare și pot căuta orice oportunitate de câștig. De asemenea, copiii care provin din medii cu educație precară sau care nu sunt înscriși la școală sunt mai puțin informați și mai puțin pregătiți să recunoască și să evite situațiile de trafic. Inegalitatea de gen poate juca, de asemenea, un rol important în traficul de persoane, deoarece fetele sunt mai vulnerabile la traficul sexual, în timp ce băieții sunt mai predispuși la traficul forțat sau la munca în condiții periculoase. De asemenea, discriminarea, atât rasială, cât și din cauza orientării sexuale, poate crește vulnerabilitatea copiilor la traficul de persoane (Cohen și Rughinis, 2020, pp. 323-340).

Relația cu școala și părinții poate juca, de asemenea, un rol important în riscul de trafic de persoane. Copiii care nu au o relație bună cu părinții lor sau care sunt ostracizați în școală pot căuta altă formă de afirmație sau de independență financiară, ceea ce poate duce la expunerea lor la traficul de persoane. De asemenea, copiii care locuiesc în zone cu conflicte sau care sunt refugiați pot fi vulnerabili la traficul de persoane, deoarece aceștia pot fi separați de familiile lor sau pot fi expuși la condiții de viață periculoase și pot căuta oportunități de a scăpa din situația lor actuală. Toate aceste probleme sociale sunt interconectate și pot crea un mediu propice traficului de persoane, ceea ce face ca educația și informarea copiilor și a părinților să fie esențiale pentru a preveni acest fenomen (Morley și Stanley, 2016)

### **Folosirea de materiale didactice adecvate**

Există multe materiale didactice disponibile pe acest subiect, cum ar fi videoclipuri, prezentări și cărți, care pot fi utilizate pentru a sprijini discuția la clasă. Un exemplu practic ar fi utilizarea filmului „Taken” în cadrul unei discuții la clasă despre traficul de ființe umane. După ce au urmărit filmul, elevii ar putea să discute despre diferențele dintre ficțiune și realitate, despre ce anume a fost adevărat în film și ce nu, despre motivele care stau în spatele traficului de persoane și despre măsurile pe care le pot lua pentru a evita să devină victime ale traficantilor.

De asemenea, o altă modalitate de a aduce subiectul traficului de persoane în discuție este utilizarea unor prezentări sau cărți. De exemplu, cartea „Trafficked: The Terrifying True Story of a British Girl Forced into the Sex Trade” de Sophie Hayes ar putea fi utilizată pentru a arăta elevilor modul în care traficul de ființe umane poate afecta viețile oamenilor, în special a copiilor și a femeilor.

### Implicarea de experți

Încercați să invitați experți în domeniu, cum ar fi reprezentanți ai organizațiilor neguvernamentale, pentru a veni să discute cu elevii și pentru a le oferi o perspectivă mai largă asupra problemelor legate de traficul de ființe umane (Crane, 2016).

Pentru a implica experți în activitățile educaționale privind traficul de ființe umane, se pot lua în considerare următoarele acțiuni: invitarea unui reprezentant ONG care să vină la școală pentru a oferi elevilor o prezentare a subiectului și pentru a răspunde la întrebările acestora; realizarea unui proiect de cercetare în care elevii să poată intervieva experți din domeniul combaterea traficului de persoane, precum avocați, psihologi sau reprezentanți ai autorităților locale; participarea la un seminar sau workshop organizat de un ONG, care să ofere elevilor oportunitatea de a discuta cu experți din domeniul traficului de persoane și de a învăța despre modalitățile de a preveni această problemă sau organizarea unei dezbateri cu participarea unor experți din diferite domenii, precum avocați, profesori, reprezentanți ai ONG-urilor și ai autorităților publice, pentru a discuta despre impactul traficului de persoane și despre soluțiile posibile pentru combaterea acestei probleme.

### Bibliografie:

8. Baldwin, S. B.; Eisenman, D. P.; Sayles, J. N., Ryan; G., Chuang, K. S.; Berthold, S. M. (2011). *Identification of human trafficking victims in health care settings*. Health and Human Rights, 13(1).
9. Cohen, R.; Rughinis, C. (2020). *Poverty, inequality, and human trafficking*. In M. M. Akbar; M. M. Rahman (Eds.), „Handbook of Research on Inequality and Social Justice Issues in Education” (pp. 323-340). IGI Global.
10. Crane, K. (2016). *Human trafficking and modern slavery: A global problem*. New York: Routledge.
11. Maharaj, P.; Murray, K.R. (2016). *Safe space: Exploring the needs of child and youth victims of human trafficking*. Journal of Human Trafficking, 2(2).
12. Morley, K.; Stanley, N. (2016). *Supporting young people affected by child trafficking: A handbook for best practice*. Jessica Kingsley Publishers.

13. Nitz, S.E.; Whitworth, P.A. (2016). *Educating to End Human Trafficking: A Study of the Prevalence of Human Trafficking in Minnesota and the State's Response to It*. Journal of Human Trafficking, 2(3).
14. Rummel, V.; Gover, A.R. (2018). *The Development of a Curriculum on Human Trafficking for Secondary Schools: A Delphi Study*. Journal of Human Trafficking, 4(2).
15. United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (2018). *Global Report on Trafficking in Persons 2018*. Viena, Austria: UNODC.

## OLIMPIADA DE EDUCAȚIE SOCIALĂ: ORIENTĂRI ÎN ABORDAREA UNUI SUBIECT

**Prof. Adrian FORMAGIU**

**Liceul Tehnologic Economic „N. Iorga” Pașcani, jud. Iași**

Educația socială este o materie care se studiază în ciclul gimnazial, având o oră pe săptămână pentru fiecare dintre cele patru clase. Scopul general al acestei discipline este de a încuraja dezvoltarea unor competențe critice în raport cu evenimentele, faptele și procesele din viața personală și din cadrul diverselor grupuri și comunități, prin utilizarea unor abilități și cunoștințe specifice domeniului social. În plus, elevii învață să coopereze pentru a identifica și soluționa problemele specifice diferitelor grupuri și comunități, să adopte valori și norme sociale și civice și să ia decizii responsabile prin exercitarea spiritului de inițiativă și întreprinzător.

În anul 2023, Olimpiada de Educație Socială a introdus subiecte noi, diferite de modelele anterioare. Începând cu acest an, concursul cere elevilor să elaboreze un proiect educațional dedicat unei probleme din comunitatea educațională/locală. Acest subiect este destinat unei echipe formate dintr-un elev din clasa a 7-a și un elev din clasa a 8-a, care trebuie să lucreze împreună timp de două ore. În abordarea subiectului, elevii trebuie să parcurgă următoarele etape: prezentarea și analizarea problemei utilizând metoda SWOT, propunerea a două soluții pentru rezolvarea acesteia, compararea soluțiilor și alegerea argumentată a uneia dintre ele, elaborarea unei fișe a proiectului ce include titlul și logo-ul proiectului, perioada de desfășurare, grupul țintă, scopul și utilitatea proiectului, elemente de vizibilitate și diseminare ale proiectului, precum și completarea a două tabele ce detaliază activitățile și subactivitățile implicate în proiect, respectiv bugetul necesar pentru realizarea acestuia.

Pentru a prezenta problema, este important să se ia în considerare faptele prezentate, cine este responsabil pentru acestea, cine sunt persoanele afectate de ele, de ce aceste fapte constituie o problemă și ce impact au acestea asupra comunității pe termen scurt, mediu și lung.

Atunci când folosim metoda SWOT pentru a analiza o problemă, este important să înțelegem că această metodă implică evaluarea stării actuale a unei situații sau probleme prin identificarea factorilor interni și externi care pot influența succesul unei acțiuni sau proiect. Scopul acestei metode este de a identifica nevoile și cele mai bune soluții. SWOT se referă la patru categorii: puncte tari (Strengths), care reprezintă aspectele pozitive ale problemei care o fac eficientă sau care pot aduce un impact pozitiv, cum ar fi resursele, abilitățile și avantajele unice; puncte slabe (Weaknesses), care reprezintă aspectele negative ale problemei care pot împiedica eficacitatea sau impactul pozitiv, cum ar fi lipsa de resurse, abilități și alte deficiențe; oportunități (Opportunities), care sunt aspectele externe care pot fi exploatate pentru a spori eficacitatea sau impactul pozitiv al problemei, cum ar fi tendințele de pe piață, schimbările tehnologice etc. și amenințări (Threats), care sunt aspectele externe care pot împiedica eficacitatea sau impactul pozitiv al problemei, cum ar fi schimbările legislative, creșterea concurenței, tendințele negative de pe piață etc. (Akbar și Parvez, 2021, pp.1-21).



În momentul propunerii celor două soluții, trebuie să avem în vedere perspectivele părților implicate, inclusiv pe cei care produc problema și cei afectați de aceasta, impactul soluțiilor asupra acestor părți, avantajele și dezavantajele, precum și impactul pe termen scurt și lung, resursele implicate și posibilitatea aplicării soluției. În analiza comparativă a celor două soluții propuse, este important să luăm în considerare punctele forte și punctele slabe ale ambelor soluții (Haq și Siddiqui, 2022, pp.1-20).

În vederea soluționării problemelor din comunitățile educaționale sau din comunitate, există mai multe opțiuni, cum ar fi: promovarea și apărarea cauzei prin activități de advocacy; informarea și educarea publicului prin campanii de sensibilizare și informare; strângerea de fonduri prin campanii de colectare a donațiilor; colaborarea strânsă cu profesorii, părinții și elevii; colectarea selectivă a deșeurilor și reciclarea lor; inițierea de grupuri de voluntariat; instituirea unui sistem de recompense pentru încurajarea comportamentelor pozitive; organizarea de grupuri de suport și sprijin pentru cei afectați; promovarea de idei prin lobby; înființarea de cluburi pentru a încuraja implicarea; organizarea de dezbateri și discuții publice sau restrânse; organizarea de târguri și expoziții; programe de mentorat pentru dezvoltarea abilităților; monitorizarea și raportarea progresului prin programe dedicate; utilizarea tehnologiei prin aplicații și platforme (Miller și Nigh, 2020, pp. 72-89).

În alegerea titlului proiectului, trebuie să ținem cont de mai multe aspecte. Titlul trebuie să fie clar și concis, să facă trimitere la tema proiectului și să atragă atenția publicului și a celor pe care vrem să-i implicați în proiect. De asemenea, trebuie să indice publicul țintă, să transmită un mesaj puternic, să inspire acțiune și implicare, și să facă legătura între obiectivele proiectului și problema care se dorește rezolvată.

Când realizăm un logo pentru un astfel de proiect, trebuie să luăm în considerare următoarele aspecte: să fie simplu, ușor de recunoscut și memorat; să transmită mesajul proiectului - ce dorim să realizăm, cum vom face acest lucru, despre ce este proiectul și cine este implicat în el; să aibă culori și forme potrivite; să fie original și potrivit pentru utilizare în diverse medii, cum ar fi print, web sau social media (Smith și Cooper-Martin, 2019, pp. 89-104).

În ceea ce privește perioada de implementare a unui proiect, este recomandat să folosim unități de măsură precum 3, 6, 12 sau 24 de luni, în loc să ne referim la jumătate de an, un an, doi ani etc. Aceste perioade specifice în luni oferă o mai mare precizie în stabilirea duratei proiectului și sugerează un angajament continuu pe parcursul fiecărei luni, evitând astfel impresia că implicarea noastră în proiect are loc doar ocazional, pe parcursul unui an (Burford și Adams, 2018, pp. 131-140).

În definirea grupului țintă luăm în considerare atât persoanele implicate direct în proiect, cât și beneficiarii acestuia. În plus, grupul țintă include și membrii comunității (Dearden și alții, 2020, pp. 163-220).

Pentru a fi eficient, scopul unui proiect trebuie să fie definit clar și precis și să indice cu exactitate obiectivele propuse. În acest sens, poate fi utilizată strategia SMART, specific - astfel încât să se definească clar ceea ce trebuie realizat; măsurabil - astfel încât să se poată evalua progresul și succesul; accesibil - astfel încât să fie realizabil în cadrul resurselor și perioadei disponibile; relevant - astfel încât să aibă impact și să aducă beneficii comunității și limitat în timp -

astfel încât să aibă o perioadă specifică pentru realizare. De asemenea, utilitatea proiectului trebuie să fie evaluată în funcție de impactul pe care îl poate avea asupra rezolvării problemelor educaționale sau comunitare la care se face referire (Tănase și Petrescu, 2018).

Pentru a face proiectul vizibil și pentru a-l disemina, este necesar să întreprindem acțiuni de promovare, cum ar fi distribuirea de comunicate de presă, utilizarea rețelelor de socializare, crearea unui site dedicat proiectului, afișarea de bannere și distribuirea de pliante în școală / comunitate, organizarea de evenimente și acțiuni publice și colaborarea cu parteneri (Hollister și Hill, 2020, pp. 413-422)

Tabelul utilizat pentru a detalia activitățile și subactivitățile din cadrul proiectului cuprinde o serie de secțiuni importante. Acestea includ: activități/subactivități, care se referă la acțiunile pe care ne propunem să le întreprindem în cadrul fiecărei etape a proiectului; produsele realizate, care indică ce vom obține ca rezultat al acestor acțiuni; resursele umane, materiale și financiare necesare, care descriu ce nevoie avem pentru a realiza activitățile propuse; responsabilul, care indică cine va fi însărcinat să efectueze fiecare activitate sau subactivitate; partenerii/colaboratorii, care indică alte organizații sau indivizi care vor fi implicați în proiect; termenul de realizare, care indică cât timp va fi alocat pentru fiecare etapă și, în cele din urmă, indicatorii/criteriile de evaluare, care ne ajută să determinăm dacă activitățile și produsele sunt adecvate și să măsurăm gradul de succes al proiectului.

Intocmirea bugetului se concentrează pe identificarea surselor de finanțare și a valorii acestora (inclusiv fonduri provenite din donații, fonduri europene și internaționale, fonduri guvernamentale, fonduri locale, precum și fonduri oferite de către partenerii economici etc.) și pe stabilirea sumelor alocate pentru fiecare activitate sau subactivitate.

Realizarea unui proiect pentru rezolvarea unei probleme educaționale sau din comunitate poate fi o experiență valoroasă pentru elevi, deoarece aceștia pot învăța multe competențe și abilități utile pentru viața lor, cum ar fi colaborarea, planificarea, organizarea, gestionarea resurselor și comunicarea eficientă. Acest tip de proiect îi învață să se implice activ în problemele din comunitatea lor și să găsească soluții practice pentru a le rezolva. De asemenea, prin implicarea lor în proiecte de acest tip, elevii își dezvoltă spiritul civic și empatia față de cei din jurul lor (Mitroi și Stoica, 2020).

### **Bibliografie:**

1. Akbar, M. M.; Parvez, N. (2021). *SWOT analysis of social entrepreneurship in developing countries: A review*. Journal of Global Entrepreneurship Research, 11(1).
2. Burford, G.; Adams, K. (2018). *Project management for community engagement*. International Journal of Project Management, 36(1).
3. Dearden, A.; Breuer, E.; Shephard, K. (2020). *School-community partnerships: A systematic review of the empirical literature*. Review of Educational Research, 90(2).
4. Haq, S.; Siddiqui, M. (2022). *A comprehensive SWOT analysis of COVID-19 pandemic: A review*. Journal of Healthcare Informatics Research, 6(1).

5. Hollister, R. M.; Hill, J. R. (2020). *Project-based learning: A strategy for student-centered teaching in higher education*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 32(2).
6. Miller, R.; Nigh, K. (2020). *Community problem solving and the challenges of public education: reflections on two decades of community-centered efforts to improve public schools*. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 25(2).
7. Smith, J. C.; Cooper-Martin, E. (2019). *How to Create a Strong Logo: Design Tips from the Pros*. Journal of Business and Technical Communication, 33(1).
8. Tănase, C.; Petrescu, D. (2018). *Proiecte și programare finanțare. Strategia SMART în realizarea proiectelor*. București: Editura ASE.
9. Mitroi, I.; Stoica, C. (2020). *Gândirea strategică în elaborarea proiectelor educaționale și sociale*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

## SUGESTII PENTRU ABORDAREA FAKE-NEWS-URILOR LA ORELE DE EDUCAȚIE SOCIALĂ

**Prof. Adrian FORMAGIU**  
**Liceul Tehnologic Economic „N. Iorga” Pașcani, jud. Iași**

În ultimii ani, fake-news-urile au devenit tot mai răspândite și mai virale în mediul online. Acestea pot fi dăunătoare, întrucât pot influența opinia publică și pot avea un impact negativ asupra democrației și a societății în general. De aceea, educația în privința identificării și combaterii fake-news-urilor este extrem de importantă, iar orele de educație socială pot fi un loc ideal pentru a începe acest demers.

Voi exemplifica cum putem aborda această temă, atât în cadrul orelor de curs sau în activitățile extracurriculare. Iată câteva sugestii în acest sens: învățați elevii să identifice fake-news-urile; încurajați elevii să verifice sursele; promovați gândirea critică; utilizați exemple practice; încurajați discuțiile și dezbaterile și invitați experți (Kaplan, 2018, pp. 68-72).

### **Identificarea fake-news-urilor**

Înainte de a putea combate fake-news-urile, elevii trebuie să le recunoască. Se recomandă includerea de exerciții și discuții în clasă care să îi ajute pe elevi să identifice articolele false și să le deosebească de cele adevărate. Aceste activități nu numai că îi va ajuta pe elevi să identifice mai ușor fake-news-urile, dar și să lucreze individual sau în grup și să își dezvolte abilitățile de comunicare și argumentare (Di Nicola și Sacchi, 2019).

Un exemplu concret de activitate pentru a-i ajuta pe elevi să identifice fake-news-urile ar putea urma scenariul următor: împărțiți elevii în grupuri mici și oferiți-le un set de articole (unele adevărate, altele false); cereți-le să citească fiecare articol și să decidă în grup dacă cred că este adevărat sau fals; cereți fiecărui grup să prezinte concluziile lor în fața clasei și să explice de ce au ajuns la acea concluzie și discutați cu elevii despre semnele care indică faptul că un articol poate fi fals (cum ar fi utilizarea de titluri sensaționaliste, informații neconfirmate sau a surselor neprofesionale etc.).

### **Verificarea surselor de informare**

Învățați elevii să nu ia de bună orice informație pe care o găsesc online și să verifice sursele. O metodă bună de a ajuta elevii să înțeleagă importanța verificării surselor este de a include exerciții și discuții care să-i ajute să recunoască sursele credibile și să le evite pe cele false.

Un exercițiu util ar putea fi acela de a cere elevilor să aducă exemple de articole sau știri care le-au atras atenția și să le analizeze împreună cu clasa pentru a identifica sursele și pentru a evalua veridicitatea informațiilor prezentate. În timpul analizei, profesorul poate întreba elevii de unde provin sursele și ce cunoștințe au despre acele surse. De asemenea, elevii ar putea fi încurajați să verifice sursele și în timpul lucrului la proiecte sau în cadrul temelor de cercetare. Profesorii, în aceste cazuri, vor oferi sfaturi și resurse pentru a-i ajuta pe elevi să găsească surse credibile și să-și verifice informațiile (Wineburg și McGrew, 2019, pp. 1-41).

Un alt mod de a-i ajuta pe elevi să înțeleagă importanța verificării surselor este de a discuta despre consecințele unei informații false sau neadevărate. Profesorii pot arăta exemple de situații în care informațiile false au avut un impact negativ și pot discuta despre cum astfel de situații ar putea fi evitate prin verificarea surselor. În final, este necesar ca profesorii să le ofere elevilor un set de criterii de evaluare a surselor, cum ar fi: autoritatea sursei, calitatea informațiilor prezentate, obiectivitatea sursei și existența altor surse care să susțină aceleași informații (Stanford H.E.G., 2019).

### **Promovarea gândirii critice**

Învățați elevii să nu accepte informațiile fără să le analizeze critic. Încurajați-i să pună întrebări și să caute informații care să le susțină concluziile. Un exemplu de aplicare practică în acest sens ar putea fi un exercițiu în care elevii sunt rugați să ia în considerare un articol sau o afirmație controversată și să își expună opinia în legătură cu aceasta. Profesorul poate încuraja elevii să caute informații suplimentare pentru a susține opinia lor și să ia în considerare argumente din perspective diferite (Sandrock și Sandrock, 2018, pp. 90-95).

De asemenea, profesorul poate folosi exemple concrete, cum ar fi articole sau videoclipuri care conțin afirmații controversate sau greșite, pentru a încuraja gândirea critică și analiza atentă a informațiilor prezentate. Elevii pot fi îndrumați să examineze atent sursele și să găsească posibile erori sau inexactități în informații.

### **Utilizarea de exemple practice**

Folosiți exemple concrete de fake-news-uri pentru a arăta elevilor cum să le identifice și să le combată. Includeți și exemple care au avut un impact semnificativ asupra societății sau care au dus la consecințe grave. Există mai multe exemple practice pe care le puteți utiliza în clasă pentru a ajuta elevii să identifice și să combată fake-news-uri.

Exemplul controversatului studiu Wakefield: în 1998, un studiu publicat în revista medicală Lancet susținea că există o legătură între vaccinul ROR (rujeolă-oreion-rubeolă) și autism. Studiul a fost ulterior retras și autorul său, Andrew Wakefield, a fost exclus din Ordinul Medicilor pentru că a fost găsit vinovat de încălcarea eticii medicale. Totuși, teoria că vaccinurile ar fi cauza autismului a persistat și a dus la scăderea ratei de vaccinare, ceea ce a dus la revenirea unor boli care erau considerate eradicate. Acest exemplu poate fi utilizat pentru a ilustra cum o teorie falsă poate avea consecințe grave asupra sănătății publice și cum să verificăm sursele pentru a evita astfel de situații (Maișman, 2018).

Exemple de fake-news-uri circulă constant și în România. Câteva exemple: în 2018, a circulat pe rețelele sociale o știre falsă conform căreia guvernul ar fi decis interzicerea vânzării produselor alimentare de origine animală în magazine (această știre a stârnit o mare controversă și panică printre consumatori); în 2020, a apărut o știre falsă despre o femeie care ar fi murit în urma vaccinării împotriva COVID-19 (știrea a fost distribuită intens pe rețelele sociale și a generat o mare dezinformare cu privire la siguranța vaccinului) și exemple pot continua. Aceste exemple pot fi identificate prin compararea „știrilor” de pe rețelele de sociale cu cele prezente pe agențiile de știri recunoscute ca fiind surse credibile de informare.

### **Discuții și dezbateri privind pericolul fake-news**

Încurajați elevii să discute despre fake-news-uri și să dezbată diverse puncte de vedere. Aceste discuții pot fi utile pentru a dezvolta gândirea critică și pentru a încuraja elevii să își exprime opiniile.

Iată câteva exemple practice în aplicarea acestei sugestii: organizați dezbateri structurate în clasă pe teme controversate, cum ar fi vaccinarea sau schimbările climatice (asigurați-vă că elevii sunt informați cu privire la argumentele pro și contra și că au ocazia să-și exprime propriile opinii); creați grupuri de discuție online pentru elevi, unde aceștia pot să dezbată știri și evenimente actuale (asigurați-vă că discuțiile sunt moderate și că se promovează respectul reciproc și argumentele bine documentate); încurajați elevii să participe la evenimente publice, cum ar fi dezbateri sau conferințe, unde pot să asculte diverse puncte de vedere și să își dezvolte gândirea critică prin întrebări și comentarii etc. (Coiro, 2017, pp. 43-51).

### Invitarea unor experți

Încercați să invitați experți în domeniu, cum ar fi jurnaliști sau specialiști în media, să vină să discute cu elevii și să le ofere o perspectivă mai largă asupra fake-news-urilor și a impactului lor asupra societății.

Exemple practice de aplicare în clasă sau în activități extracurriculare pentru sugestia de a invita experți ar putea include: organizarea unui eveniment în care elevii să poată interacționa cu jurnaliști sau specialiști în media, să pună întrebări și să discute cu ei despre fake-news-uri și impactul lor asupra societății (acest eveniment poate fi organizat în colaborare cu o organizație de media sau cu o școală de jurnalism); organizarea unui concurs de dezbateri în care elevii să poată argumenta pro și contra utilizării fake-news-urilor în mass-media (invitarea unui jurnalist sau a unui specialist în media ca jurat poate oferi elevilor oportunitatea de a primi feedback de la experți în domeniu); invitarea unui jurnalist sau a unui specialist în media care să vină și să susțină o prezentare despre cum funcționează mass-media și cum sunt identificate și combătute fake-news-urile (această prezentare poate fi urmată de o sesiune de întrebări și răspunsuri în care elevii să poată afla mai multe despre subiect); organizarea unei excursii la o organizație de media pentru a oferi elevilor oportunitatea de a vedea cum se desfășoară activitatea de știri și de a discuta cu jurnaliști și specialiști în media despre cum sunt identificate și combătute fake-news-urile etc. (Grunwald, 2018, pp. 233-241).

### Bibliografie:

16. Kaplan, M. (2018). *Fighting fake news in the classroom*. Educational Leadership, 76(3).
17. Di Nicola, A.; Sacchi, S. (2019). *Countering fake news: A psychological perspective*. Frontiers in Psychology, 10, 647.
18. Wineburg, S.; McGrew, S. (2019). *Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information*. Teachers College Record, 121(11).
19. Stanford History Education Group. (2019). *Civic Online Reasoning: A curricular toolkit for educators*. Retrieved from <https://sheg.stanford.edu/civic-online-reasoning>
20. Sandrock, P.R.; Sandrock, A.A. (2018). *Teaching Critical Thinking and Media Literacy Through Science Fiction*. The English Journal, 107(2).



21. Maişman, E. (2018). *Wakefield's article linking MMR vaccine and autism was fraudulent*. BMJ: British Medical Journal, 361.
22. Coiro, J. (2017). *Debating with Fake News: A Pedagogical Case Study*. Journal of Media Literacy Education, 9(2).
23. Grunwald, H. (2018). *Inviting experts into the classroom: Opportunities, challenges, and strategies*. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 6(3).

## PARTICULARITĂȚI EDUCAȚIONALE ÎN RURALUL ROMÂNESC PÂNĂ ÎN ANUL 1918

**Prof. Adrian FORMAGIU**

**Liceul Tehnologic Economic „N. Iorga” Pașcani, jud. Iași**

În Occident, școlile cu profil religios, juridic și chiar tehnic, au apărut într-un timp mai scurt decât în părțile noastre. În ceea ce privește învățământul preuniversitar, totuși, există mențiuni despre câteva școli religioase și laice înființate în perioada 1600-1700 în țara noastră. Spre exemplu, școlile de la mănăstirile Sfântul Gheorghe Vechi și Colțea din București, care pregăteau diaconi pentru cancelariile domnești, preoți și dascăli.

În perioada Regulamentelor Organice (1831-1858), legislația școlară a României a inclus prevederi pentru înființarea de școli în limba română pentru ambele sexe și pentru organizarea învățământului în mediul rural. În Iași, între 1835 și 1847, a fost deschisă Academia Mihăileană, prima instituție de învățământ superior din țară care a oferit cursuri în domenii variate, precum istorie, filosofie, drept, teologie, chimie, matematică, inginerie, agronomie și arhitectură. În plus, s-au înființat școli specializate, inclusiv școli profesionale, de muzică, militare și de agricultură. În această perioadă, s-au introdus și principii moderne de învățare, precum metoda lancasteriană, care consta în învățarea celor mai mici de către elevii mai avansați (Giurescu, 2010, p.159).

În această perioadă, organizarea învățământului rural a reprezentat o provocare. Școlile din mediul rural erau responsabilitatea Bisericii și a comunităților locale, care asigurau resursele umane, materiale și autoritatea morală necesare. De multe ori, profesorii erau și învățători și trebuiau să învețe în aceleași clădiri în care locuiau sau în locații închiriate. În cazul în care nu se găseau spații disponibile, dascălii foloseau propriile case drept școli. Conform regulamentelor, construcția acestor școli era permisă doar în satele cu peste 50 de familii, iar chiria pentru spațiul de școală era plătită de către toți locuitorii satului.

De obicei, clădirile școlilor rurale din perioada Regulamentelor erau compuse dintr-o singură sală de clasă și 1-2 încăperi destinate învățătorului, iar condițiile de construcție erau precare. Din cauza lipsei mijloacelor materiale și a neînțelegerii rostului lor, aceste școli erau întreținute la un nivel scăzut. Responsabilitatea plății salariilor învățătorilor cădea în grija sătenilor, ceea ce a dus de multe ori la tensiuni între cele două părți și a alimentat frustrările sătenilor față de sistemul de învățământ (Iscru, 1975, pp. 58-59).

La început, datorită costurilor implicate și situației economice dificile, sătenii nu erau prea interesați să-și trimită copiii la școală. Aceștia trebuiau să contribuie financiar la educația lor, ceea ce reprezenta o povară suplimentară pentru familiile lor. De aceea, profesorii și învățătorii au cerut introducerea obligativității școlarizării, dar solicitarea lor nu a avut succes.

În timpul regulamentar, pentru a deveni învățător era necesară o pregătire de 4 ani, iar începând cu anul 1842, aceștia obțineau atestate de recunoaștere a calificării lor. În anul 1838, Eforia Școalelor a stabilit ceea ce considera a fi cunoștințele absolute necesare pentru învățătorii de

la sate: citirea folosind tablele lancasteriene, scrierea caligrafică, noțiuni de aritmetică, catehismul, toate rugăciunile religioase necesare unui creștin și un număr de cântări bisericești.

Învățătorii erau plătiți modest, dar primeau și produse, iar comunitatea sătească era responsabilă pentru a-i scuti de unele impozite. Din cauza acestor condiții, mulți învățători au renunțat la profesie și au urmat cariere mai profitabile, precum preoție, arendașie sau comerț. Pentru a încuraja stabilitatea învățătorilor pe posturi, începând cu anul 1843, Eforia Școalelor a introdus contracte scrise cu aceștia, valabile pentru o perioadă de 5 ani.

În conformitate cu Legea din 1847, anul școlar la sat avea o durată de câteva luni, începând din 1 octombrie și încheindu-se la data de 23 aprilie, perioada restantă fiind destinată activităților agricole. Orele de curs aveau loc de luni până sâmbătă, iar învățătorii erau obligați să meargă cu elevii la biserică duminică și în zilele de sărbătoare. Din motive politice și economice favorabile, Uniunea Principatelor sub conducerea lui Alexandru Ioan Cuza a generat un nou interes pentru cultura românească și a promovat răspândirea învățaturii în întregul popor.

În acest context, trebuie menționat faptul că, încă din anul 1844, Ion Ghica a propus în lucrarea sa intitulată „Însemnări asupra învățaturii publice” un sistem de *școli normale* care să pregătească 6.000 de învățători cu aceeași programă și în același spirit, cu scopul de a sprijini unirea politică a celor două țări (Popescu-Teiușan, 1963, p.17).

Într-un context în care consolidarea statului național și modernizarea societății românești erau obiective importante, reforma învățământului din timpul lui Alexandru Ioan Cuza a reprezentat un moment crucial. Legea instrucțiunii publice a dezvoltat necesitatea formării conștiinței cetățeanului și a contribuit la consolidarea independenței naționale, fiind promulgată în 1864 prin decret, după dizolvarea Adunării Legiuitoare. Această lege a introdus câteva principii fundamentale, care au fost ulterior esențiale pentru evoluția și modernizarea învățământului românesc, cum ar fi obligativitatea și gratuitatea, egalitatea sexelor în învățământ, unitatea școlară elementară la sat și oraș, înființarea învățământului tehnic și profesional, și separarea învățământului mediu de cel superior (Orghidan, 1994, p.18).

În perioada 1860-1912, numărul școlilor și al elevilor a crescut semnificativ, iar demografia țării a suferit o modificare importantă: populația a crescut de la 3,9 milioane la 6,04 milioane în 1900 și la peste 7 milioane în 1912. În ciuda acestui fapt, învățământul primar în mediul rural nu era bine consolidat, școala fiind mai degrabă un subiect privat al cunoștințelor parentale. Pe de altă parte, în mediul urban existau deja 377 de școli primare în 1902, cu un total de 1.328 de învățători și 72.000 de elevi. În medie, fiecare școală avea 191 de elevi, iar numărul mediu de elevi pe învățător era de 54 (Anuar Statistic, 1939-1940, p.14).

În ceea ce privește evoluția învățământului primar în Vechiul Regat, datele arată că în anul 1886 existau 2.669 de școli în mediul rural, cu un personal didactic format din 2.728 de profesori și un număr de 95.187 de elevi înscriși. În acea perioadă, media pe o școală era redusă, de doar 36 de elevi la un învățător. Însă, în decursul câtorva ani, în anul școlar 1905-1906, numărul școlilor rurale din învățământul primar a crescut semnificativ, ajungând la 3.980. La aceste școli predau 5.018 învățători, iar numărul elevilor înscriși era de 428.887. De asemenea, media pe o școală era în creștere, ajungând la 108 persoane.

La încheierea anului 1914, constatăm o creștere importantă a numărului de școli primare rurale, ajungând la 4.960, cu un total de 7.500 de învățători. În aceste școli erau înscriși 535.740 de elevi, media pe școală fiind de 119 elevi, iar media pe învățător de 79 de elevi. În mediul urban, numărul școlilor a crescut la 409, cu un total de 1.542 de învățători și 186.582 de elevi înscriși, cu o medie de 456 de elevi pe școală și 121 de elevi pe învățător.

Observăm că înainte de 1918 a existat o creștere semnificativă a numărului de elevi care au frecventat școala, împreună cu un număr ridicat al personalului didactic de învățământ primar, ceea ce a dus la o îmbunătățire a sistemului educațional organizat. Cu toate acestea, rata abandonului școlar era destul de mare, situându-se în jurul valorii de 60%.

### **Bibliografie:**

1. Anghelache C.; Petrescu I. (2018). *Evoluția centenară a învățământului în România*, Editura Economică, București. pp. 28-31.
2. Giurescu D. C. (2010). *Istoria României în date*, Editura Enciclopedică, București, 2010. p. 159.
3. Iscriu G. D. (1975). *Contribuții privind învățământul la sate în Țara Românească până la jumătatea secolului al XIX-lea*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
4. Orghidan E. (1994). *Spiru C. Haret-reformator al învățământului românesc*, Editura Media Publishing, București, 1994. p. 18.
5. Popescu-Teiușan I. (1963). *Contribuții la studiu legislației școlare românești. Legea instrucției publice din 1864*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1963.
6. Anuarul Statistic al României, perioada 1939-1940. p. 41.

## TRADIȚIA NU TREBUIE UITATĂ

PIPP Adriana ISTRATE

Școala Gimnazială Nr.1 Dobrotești, Teleorman

Școala, oricât de bine ar fi organizată, oricât de bogat ar fi conținutul cunoștințelor pe care le comunicăm elevului, nu poate da satisfacție setei de investigare și cutezanță creatoare, trăsături specifice copiilor. Ei au nevoie de acțiuni care să le lărgescă lumea lor spirituală, să le împlinească setea de cunoaștere, să le ofere prilejuri de a se emoționa puternic, de a fi în stare să iscodească singuri pentru a-și forma convingeri durabile. Ținând cont de aceste aspecte, am înființat la Școala Gimnazială Nr.1 Dobrotești, în anul 2021, un Grup vocal-instrumental *"Fluierașii de la Merișani"*, constituit din elevi cu vârste cuprinse între 8 -14 ani, care și-au manifestat dorința de a descifra tainele sunetului fluierului.



Prin acest proiect ne-am propus să valorizăm tradițiile și obiceiurile poporului nostru în contextul actual socio-cultural când influența mass-mediei promovează în rândul tinerilor împrumuturi din diverse culturi. Tradițiile noastre, moștenite din moși-strămoși, dorim să fie preluate și transmise următoarelor generații, pentru a sădi în inimile copiilor dragostea pentru frumos și autentic, armonie, grație, ritm.

Dorim să învățăm elevii să aprecieze frumusețea portului popular, a cântecului românesc, a meșteșugurilor tradiționale atât de mult apreciate în țară cât și în afara ei. De aceea am considerat oportun acest proiect educațional în vederea evidențierii valorilor, tradițiilor și obiceiurilor românești, prin care cultivăm de la cea mai fragedă vârstă sentimentul de apartenență, de iubire și dragoste pentru rădăcinile și valorile poporului român.



Printr-o muncă susținută și mai ales datorită dragostei față de folclor, am reușit să ne transformăm într-o „familie a fluierașilor”, dornică să transmită mai departe, valori și tradiții populare de mult uitate, dar care încălzesc și astăzi sufletul omului iubitor de folclor.



Prin activitatea noastră, am reușit să trecem dincolo de barierele comunității în care trăim și să transmitem, la nivel județean și național, nevoia de recunoaștere și promovare a ceea ce înseamnă folclor românesc teleormănean.

Serbările, manifestările cultural-artistice sunt momente de maximă bucurie, atât pentru copii, cât și pentru părinți și bunici. Ele aduc lumină în suflet, dau aripi imaginației, entuziasmului și rămân ca momente de neuitat în viața fiecărui copil (tânărul, adultul de mâine). Acestea contribuie la educarea copilului în spiritul dragostei față de patrie, la formarea și consolidarea sentimentelor de iubire față de ceea ce este frumos. Prin cântec, elevii cunosc mai bine trecutul, tradițiile, frumusețile țării.

Dăruirea, sensibilitatea și originalitatea acestui grup, purtător de costume populare autentice și cu fluier realizate manual de bătrânii satului, au fost apreciate în mod deosebit la toate concursurile la care am participat:

- „Alexandru Dachin” – Rosiorii de Vede
- „Taina poveștii mele – Cheia șansei tale, Mici și mari artiști pe scenă,, – Turnu Măgurele
- „Euro-Folklore” – Bucuresti
- „Armonii vocal – instrumentale” - Timisoara
- „Cant si joc pe plai Dobrogean” - Constanta
- Televiziunea Favorit, emisiunea „Familia Favorit”
- Televiziunea Română, emisiunea „O dată-n viață”.

Bucuria evoluției pe scenă, satisfacția succesului la serbări și concursuri, atmosfera sărbătorească în care copiii au purtat costumele populare, sentimentul bucuriei de a fi admirați, sunt răsplata pe care noi o primim de fiecare dată când.

Consideram că menirea noastră, ca dascăli, este aceea de a descoperi și a încuraja talentul oricărui copil și de a-l îndruma să și-l cultive, devenind astfel pagini de folclor românesc.



## COPILUL SI MOTRICITATEA

**Prof. Mariana-Carmen ANDRECA**  
**Centrul Scolar de Educatie Incluziva Viseu de Sus**

Invatatorul trebuie sa formeze tuturor copiilor capacitatea de a folosi cu inteligenta instrumentele muncii intelectuale si gandirea , sa faca un apel la resursele personalitatii si sa stie sa utilizeze toate aptitudinile si toate mijloacele de exprimare pentru a le consolida.

Una dintre formele de manifestare a copilului este jocul. In mod obisnuit o asemenea activitate este izvorata din nevoia de actiune , de miscare , o modalitate de a-si consuma energia sau de a se distra intr-un mod placut de a utiliza timpul.

Jocul reprezinta un ansamblu de actiuni si de operatiuni care urmaresc obiective de pregatire intelectuala , tehnica , morala si fizica a copilului. Elementul de joc imprima acesteia un caracter mai viu , mai atragator , aduce varietate si o stare de buna dispozitie functionala de veselie si bucurie. Atunci cand jocul este utilizat in procesul de invatamant el dobandeste functii psiho-pedagogice asigurand participarea activa a elevului . Dar unde le-am gasi toate acestea , daca nu in cadrul orelor de indeletniciri practice , abilitare manuala , terapii ocupationale unde cea mai mare parte este dedicata miscarilor transformand comportamentul copilului cu deficiente cu intreaga sa personalitate.

Prin activitatile de indeletniciri practice si abilitare manuala elevul deficient este implicat intr-un proces de invatare gradata prin care va aborda activitati simple ,placute, atractive si va dobandi o experienta bogata , vizuala ,perceptiva,motrica.

Reeducarea psiho-motricitatii elevului deficient se supune unor reguli generale ce trebuie bine cunoscute , putem vorbi despre o terapie prin modificarile pe care le provoaca , prin satisfactia de a invinge greutatile , o victorie care se va intinde si asupra celorlalte activitati scolare.

In organizarea psiho-motricitatii invatatorul trebuie sa aibe in vedere cateva **obiective generale** calauzitoare in actiunea sa recuperatorie ca :

- Imbogatirea cunoasterii realitatii prin contactul activ si direct al elevilor cu diverse materiale.
- Activizarea intregii personalitati in activitati succesiv gradate in vederea maturizarii psihice si motrice.
- Realizarea terapiei motrice si mintale in limitele particularitatilor de care dispune fiecare copil.
- Abilitarea manuala generala si a intregului organism in vederea consolidarii in viitor a abilitatilor profesionale.

Iata cateva dintre metodele ce pot fi utilizate de catre invatator , educator , logoped in procesul recuperarii psiho-motorii in vederea realizarii obiectivelor prezentate :

- 1 . DESENUL – indicat cu prioritate la clasele mici , preferat de subiecti de toate varstele. S-a constatat ca e deosebit de util si indragit de elevi desenul pe baza de indigo. Acesta este necesar pentru a-si



controla singuri miscarile si apasarea mainii.

2. COLORAREA CU AJUTORUL URILOR SCOBITE (sabloane) – aceste uri sunt sabloane ce reprezinta diferite obiecte , persoane . Coordonarea simpla a celor doua maini nu se poate obtine uneori nici chiar de elevii mari.



3. DECUPAREA CU FOARFECELE – aceasta tehnica trebuie adoptata pentru a coordona miscarile celor doua maini.



4. INDOIREA FOILOR DE HARTIE – scoate foarte repede la iveala eventualele deficiente ale simtului de orientare spatia.

Exemple : -indoirea simpla a foi de hartie de-a lungul unei axe ;  
-indoirea in 4 a unei hartii de forma patrata de-a lungul a 2 axe mediane.  
Indoirea imitand cutele burdufului de la acordeon.  
Impletirea a trei benzi de hartie.



5. JOCURILE CU BILE – elevii invata treptat sa le numere , sa arunce in locuri precise , aproape sau la distanta.

6. EXERCITII CU CARTILE DE JOC – pot fi un pretext pentru manipularea lor oferind prilejul de a exersa supletea , finetea , rapiditatea gesturilor in coordonarea miscarilor celor doua maini.

- se pot invata o serie intreaga de miscari de cele mai diverse tipuri.



7. DIVERSE IMPLETITURI – metoda familiarizeaza elevii cu un numar insemnat de material cu diverse procedee de lucru menite a contribui la terapia psiho-motrica a elevului deficient.



8. EXERCITII CU PLASTILINA ( MODELAJ ) – prin exercitii scurte se pot cultiva flexibilitatea si coordonarea miscarilor mainilor.  
se pot folosi hartie , betisoare , elevul putandu-se distra confectionand obiecte valorificandu-si imaginatia.







9. TEHNICA PICTURII SI A DESENULUI LIBER – cu creioane colorate, acuarele pe hartie , sticla , ceramic, faianta.

Ofera posibilitatea de a se exprima.



10. ACTIVITATI DE EXPRESIE MOTRICA – se bazeaza pe folosirea de material plastic , lemn, material pentru broderii diverse si complexa activitate de pirogravat.

Prin metodele despre care am vorbit si altele si mai ales prin modul lor de utilizare trebuie sa dovedim ca se poate face din metoda noastra un mijloc de ai ajuta pe copii cu deficiente in vederea obtinerii unei eficiente moderate sau maxime.

Indiferent de metoda sau metodele folosite trebuie sa avem permanent in vedere elementul relaxarii. Aceasta are menirea de a calma elevul si a-l face sa accepte parcurgerea tuturor etapelor de lucru.

Relaxarea – este necesara pentru a permite crearea unor relatii de natura speciala intre invatator , educator , psiholog si copil. Aplicarea aceste tehnici pare sa duca si la formarea sentimentului de incredere in copil , la disparitia reactiilor de prestanta care stanjenesc educarea psiho-motorie.

Scopul tehnicilor prezentate mai sus nu este numai acela de a ameliora psiho-motricitate , ci de a actiona asupra intregii personalitati a elevului in vederea recuperarii lui totale.

**Bibliografie:**

Educatia psihomotorie a deficientilor mintal- indrumator-metodic , Ed. Pro-Humanitate,Bucuresti 2000;

Metode si tehnici de invatare eficienta – Ed. Militara Bucuresti 1990.

# CHANTE AVEC MOI! MINIPROGRAMĂ OPȚIONAL

Prof. Irina-Edita BUCUR  
Școala Gimnazială Siminicea, jud. Suceava

*PROFESOR: Bucur Irina Edita*  
*DISCIPLINA: limba franceză*  
*ARIA CURRICULARĂ: limbă și comunicare*  
*CLASA : a V- a A/B*  
*DURATA: 1 an*  
*Nr. ORE: 1h pe săptămână*  
*AN ȘCOLAR: 2022-2023*

## ARGUMENT

Limba franceză este percepută de elevi ca o limbă străină dificilă și greu de învățat. Dificultatea învățării limbii franceze are drept cauză și lipsa contactului cu vorbitorii nativi. Majoritatea elevilor învață limba standard, care nu este utilizată ca normă înafara sălii de curs. De aceea, pentru a face față "spontaneității" lingvistice din mediul francofon, considerăm absolut necesar studiul limbii vorbite. Astfel, documentele autentice, cântecele în special, sunt suporturi ideale de curs, complementare manualelor, care motivează elevul, introducându-l într-un mediu real de comunicare și dezvoltându-i, în primul rând, vocabularul. Cântecele studiate vor fi ale cântăreților francezi sau francofoni contemporani și în vogă.

Cu ajutorul textului, imaginilor, videoclipurilor și al poveștii create, muzica îmbină lexic, reguli de gramatică, elemente de cultură și civilizație franceză. Opționalul "CHANTE AVEC MOI!" are ca obiectiv general apropierea de limba franceză al elevilor debutanți din clasa a V-a, 1h/săptămână pentru un an școlar, prin dezvoltarea competențelor de înțelegere și producere de mesaje, oral și în scris. Acest opțional se vrea unul cross-curricular și transdisciplinar în care cunoștințele din muzică, istorie, geografie, educație civică, limbă franceză și TIC se întrepătrund în mod firesc astfel încât transferul de cunoștințe de la o disciplină de studiu la alta să asigure o învățare lineară, integrată și completă și vizează să aducă în atenția destinatarilor câteva cântece în limba franceză, mai mult sau mai puțin cunoscute.

Programa opționalului cuprinde: competențe generale și specifice, cu exemple de activități de învățare, conținuturi, sugestii metodologice și o sitografie.

### Competențe generale:

1. Receptarea mesajelor transmise oral sau în scris în diferite situații de comunicare.
2. Producerea de mesaje orale sau scrise adecvate unor anumite contexte.
3. Realizarea de interacțiuni în comunicarea orală sau scrisă.
4. Dezvoltarea aptitudinilor muzicale.
5. Dezvoltarea interesului pentru limba franceză.

COMPETENȚE SPECIFICE	EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE
1.1 distingerea cuvintelor și enunțurilor simple;	-exerciții de discriminare, de recunoaștere, jocuri -exerciții de ascultare, de repetare după model; audiție muzicală
1.2. cunoașterea și aprecierea principalelor aspecte de cultură și civilizație ale acestei țări pe care le pot extrage din cântecele studiate;	- viziunea/vizualizarea de materiale relevante în acest sens: fotografii, ilustrații, filme, site-uri Internet) ori audiția de diverse materiale înregistrate (discuții, sondaje, cântece etc.)
2.1. susținerea unei scurte conversații prin expresii și enunțuri întâlnite în textele cântecelor	-jocuri de rol, joc-tip „întrebare-răspuns” -jocuri de cuvinte -dialoguri elev-profesor, elev-elev
2.2. interpretarea (după auz), individual sau în grup a unor cântece simple, cu respirație, emisie și dicție corecte	-exerciții de interpretare individuală și în grup -exerciții de respirație și dicție
3.1 recunoașterea temei unei melodii, pe bază de titlu și imagini însoțitoare	-exerciții de recunoaștere a unor cuvinte și corelarea lor cu imaginea - jocuri de cuvinte
3.2 desprinderea sensului global al unui enunț simplu (cântec sau joc)	-exerciții de stabilire a sensului unor cuvinte, expresii, traducere - exerciții de tip lacunar, adevărat/fals - exerciții de asociere
4.1 completarea unor texte de melodii în urma audiției	-exerciții de completare -autodictare
4.2. 4.2 redactarea unor enunțuri pe bază de sunet sau imagine	-jocuri didactice de dezvoltare avocabularului - afișe - prezentări - formulare de propoziții/ contexte proprii

### Forme de prezentare a conținuturilor:

- site-uri de internet/ Youtube
- documente audio-video;
- jocuri;
- texte ale cântecelor/video-clipurilor;
- mesaje orale și scrise

### Conținuturi:

Organizare tematică

- Copilul despre sine: date personale, însușiri fizice, corpul uman, sentimente



- Familia: membrii familiei, meserii, activități de loisir
- Camera personală, bucătăria, sala de baie
- Școala: obiectele școlarului, culorile, formele
- Zilele săptămânii, lunile anului, anotimpurile, exprimarea datei, aniversarea
- Mediul înconjurător: orașul, marea, muntele
- Plante: legume, fructe, flori
- Animale domestice și sălbatice
- Activități ludice: jocuri, cântece
- Elemente de cultură și civilizație: nume și prenume tipice, denumiri geografice, sărbători, cântece

**Sugestii metodologice:**

Concursuri : Cea mai reușită interpretar  
Cele mai inspirate versuri  
De dans

Chestionare aplicate elevilor privind gradul de apreciere a opționalului  
Crearea de grile pentru a evalua parcursul elevilor pe timpul opționalului.

**Resurse materiale:**

- suport audio
- suport video
- calculator-conectare Internet
- retroproiector
- imagini tematice
- fișe de exerciții

**Evaluare:**

- observare sistematică și notare
- teste grilă
- fișe de lucru
- feedback oral
- tema pentru acasă
- cuvinte încrucișate
- portofoliul

**BIBLIOGRAFIE**

- 1.Morărescu, Simion-*Cântece pentru învățarea limbilor străine*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979;
2. Păus, Viorica- *Salut les amis! – Methode de français pour enfants*, Editura Sigma, București, 1999;

3, Popescu, Alexandra - *La joie de reciter, chanter, lire. Limba franceză pentru 8-15 ani. Poezii, cântece, texte literare*, Editura Corint, București, 1997;

4.\*\*\* - *Cântați cu noi – Cântece și poezii pentru elevi în limbile franceză și engleză*, editată de Asociația „Primăvara”, 1980;

5, Teresa Siek-Piskozu - *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*, Editura Polirom, Iași, 1997.

#### SITE-URI INTERNET

- <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/paroles-de-clips-0>
- <http://cours.ifmadrid.com/prof/archives/category/chansons>
- <http://leconnecteurfle.over-blog.com>
- <https://fr.islcollective.com/francais-fle-fiches-pedagogiques/rechercher/chanson>
- <https://www.lepointdufle.net/penseigner/chansons-fiches-pedagogiques.htm>
- <https://leszexpertsfle.com/tag/chanson/>
- <https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/chansons-generation-francaise-8/>
- <https://fr.lyricstraining.com/fr>
- <http://genius.com/tags/france>
- <https://chansonsfle.blogspot.com/?view=mosaic>
- <https://www.bonjourdefrance.com/karaoke-fle/index.php/fr>
- <https://www.enseignons.be/preparations/>

## LEONID DIMOV - UN ONIRIC -

**Prof. Alina-Anamaria BURUIANĂ**  
**Școala Gimnazială „Mircea Eliade” Cernavodă, Constanța**

Se consideră că postmodernismul a fost o reînnoire a modernismului, însă Cărtărescu propune o altă viziune: „.. omul postmodern trăiește într-un universnepidermic, în care gestul arhetipal de cunoaștere nu mai este scufundarea su aparențe pentru căutarea profunzimii, ca în romantism și modernism, ci alunecarea pe suprafețe, *mângâierea*. ”<sup>3</sup>. Astfel că postmodernismul devine o sondare a cotidianului, de unde inspirația pentru a crea se naște din lucrurile mărunte și vizibile, din nimicul de zi cu zi care-l constrânge, sau nu, pe omul comun. Spre sfârșitul deceniului șapte, a început în mod mai pregnant să se observe o estetizare a obiectului cotidian, a comercialului, „ de la urbanistică la estetica industrială, de la design la muzică rock, de la publicitate la industria ambalajelor și la cinematografie, criteriul estetic al << aspectului comercial >> s-a impus ca unul dintre cele mai importante .”<sup>4</sup> La o analiză mai aprofundată asupra termenului *postmodernism*, părerea criticilor se împarte între cei care consideră că acest prefix „ post- ” are rolul de a marca o legătură cu modernismul, el fiind o continuare a acestuia cu mici diferențe estetice, considerând că trecutul este cel care condiționează și trebuie revizuit darr dintr-o perspectivă ironică, sunt cei care consideră că acest prefix reprezintă de fapt o ruptură totală, ajungând ca acesta să fie o negație a modernismului. Este dificil de a defini postmodernismul fără a face referire la modernism, ele fiind legate între ele, „ de aceea, el construiește pe ruinile fumegătoare ale modernismelor antebelice o lume hedonistă, ludică dezordonată și lipsită de iluzii, unde valoarea se concentrează și se destramă asemenea fumului, ude gustul fluctuează liber..”<sup>5</sup>

Odată cu baladele lui Radu Stanca sau cele ale lui Doinaș se schimbă gustul și modul de a scrie, renunțând la o abordare simbolică de reprezentare a lumii, ele fiind mai mult balade despre forrma baladescă, ele doar imită, și mimează acte metafizice în care erau implicate poeziile moderniste, forma fiind mult mai seducătoare aici, fiind frânturi în care începe să se întrezărească postmodernismul. Însă, odata cu generația '60, se revine la un modernism care fusese uitat, Blaga și Barbu fiind redescoperiți și devenind iarăși modele de urmat, iar literatura scriitorilor „ minori” în care se manifesta postmodernismul este marginalizată. Astfel că numele lui Marin Sorescu este asociat modernismului iar cel al lui Leonid Dimov postmodernismului, alături și de romancierul Radu Petrescu.

Odată cu deceniul șase se afirmă un curent underground care va da unele din cele mai importante nume, și anume onirismui, avându-i ca reprezentanți de seamă pe Leonid Dimov, Emil Brumaru, Vintilă Ivănceanu, etc. Acest curent nou a oferit deceniilor șapte, respectiv opt o anumită strălucire, scoțând literatura românească din confortul obișnuit, scopul fiind acela de a crea opere literare în conformitate cu logica visului. Această poezie l-a oferit pe unul dintre cei mai importanți poeți de după război, Leonid Dimov, ai cărui scriere marginală a adunat un grup mare de poeți în anii '70.

<sup>3</sup> Mircea Cărtărescu, *Postmodernismul românesc*, Humanitas, București, 2010, p. 66.

<sup>4</sup> *Idem*.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 88.

Leonid Dimov s-a născut în 1926 în Basarabia, urmând apoi să se stabilească în România cu familia, acesta a făcut studii universitare în mai multe domenii, precum filologie, biologie, drept, teologie și matematică, dar nu își ia licența în niciun domeniu. Debutul său literar se realizează în anul 1966, la 39 de ani cu *Versuri*, fiind imediat asociat cu mișcarea onirică a anilor '60. Un portret i-a fost schițat de Gheorghe Grigurcu care-l descrie: „, Vorbește tacticos, hiperprotocolar, cu gesturi rotunde, învăluit în ample rotoacoale de fum. Mustața răsucită, << barbiană >>, precum un melc, e și ea o simbolizare a răbdării. Dar când urmărești ochii sfredelitori, micșorați în intensitate, mai curând vioi decât contemplativi, vezi că trădează pofta de lucru. Nasul ascuțit ca o unealtă ține de aceeași predispoziție a meșteșugarului ”<sup>6</sup>.

Atât Manolescu cât și Cărtărescu vorbesc despre o lipsă a elementului metafizic și filosofic, nefiind preocupat de marile teme ale lumii, sau de conceptele abstracte încă de la începuturile lumii precum Blaga sau Barbu, el nu caută să cunoască sau să transmită mesaje codificate inițiaților, el scrie despre real, despre ceea ce există și e cunoscut. Lumea lui Dimov este cea a visului, în care totul este doar o iluzie, amintind de scrierile baroce ca formă și motive abordate, lumea lui este ca un nesfârșit și înșelător labirint unde logica și rezolvarea vin din alte substraturi, cele ale inconștientului, cele ale visului. În poeziile sale, postmodernismul este redat de carnalesc, narativitate, eteroclit și imanentă, însă se oprește când este vorba despre prozodia clasică și de precizia viziunii, astfel că cei ce se grupează în jurul lui Dimov și al lui Ivănescu constituie două grupuri, unul în care există un imaginar colorat și creativ, cu un puternic simț al limbajului precum Dimov, și celălalt grup care trăiește spontan, ale căror exprimări sunt cele ale libertății și ale sentimentului fără perdea, precum Ivănescu.

Revenind la Leonid Dimov, Eugen Simion spune despre acesta că primul volum a înglobat marile teme ale poetului și îi anunță viziunea despre lume, fără a face excepție din a-și marca stilul propriu. La fel ca Manolescu, acesta vorbește despre lipsa de profunzime specifică lui Blaga, de exemplu, el nu mizează pe metamorfoze și pe o evoluție constantă a sinelui, de la o creație la alta, acesta își pune în primele scrieri o mare parte din definiția lui, de aceea scrierile ulterioare ale acestuia par fără vârstă, amintind de primul volum în care poetul își va face reținut numele.

Poezia *Uluire*, semnifică ideea sacrificiului în artă cu vădite semne ale războiului, perioadă pe care Dimov a experimentat-o, făcând un adevărat spectacol din această moarte simbolică; imaginea celor care privesc la fereastră aduce aminte de ideea lui Corneille, viața ca iluzie, sau lumea ca teatru, numai că în cazul lui Dimov, teatrul este reprezentat de visare, astfel că lumea este doar un vis nesfârșit unde se poate întâmpla orice, tocmai pentru a face realitatea un spațiu al idealului. Imaginea păsării ar putea aduce aminte de cea a *Albatrosului* lui Baudelaire, învăluit de o imagine asemănătoare, a durerii, dar pricinuite din motive diferite; dacă la Baudelaire pasărea reprezintă poetul decadent, respins de societate, la Dimov reprezintă dificultatea creatoare care aduce sacrificiul suprem, aceasta își pune viața în slujba poeziei, jucându-și ultimul act pe scenă.

În poezia *Stampă*, este vizibilă amprenta estetică a lui T. Arghezi, cunoscut fiind faptul că Dimov, asemeni poetului bubelor, este un artizan al limbajului dar și al expresivității, făcând din noroi opere de artă. Prin această poezie, acesta încearcă să readucă insolitul în prim plan și să surprindă prin imagini puternic de violente pentru a le atenua spre sfârșit; poezia începe cu climaxul pentru a atrage cititorul, fără a-l pregăti în prealabil, mizând pe reacții pe bază de șoc estetic, ca mai

<sup>6</sup> Nicolae Manolescu, *Istoria critică a literaturii române*, Ed Paralela 45, București, 2008, p. 1058.

apoi propnându-i să uite, căci vor mai exista șanse ca același stil să reapară pe masa liricității. Imaginea prinților pare a fi ivită din cețurile visului, ale unui coșmar care își are resorturile în adâncuri precum frunzele copacilor de jos, dar căroră nu li se acordă o importanță primordială, fiind doar un apanaj pentru un spectacol mai mare, al căror final înșală orizontul de așteptare, lăsându-l deschis pentru orice interpretare.

*Cină cu Marina* aduce în față un festin copios, numai cu bucate alese, din cele mai rare colțuri ale lumii, etalându-le cu nonșalanță, de parcă zeul Dyonisos ar fi fost invitat la ospăț. Se observă cu ușurință trimiterea spre manierism prin toată opulența afișată, fiind pregătită parcă zei sau pentru personajele lui Rabelais, Gargantua și Pantagruel. Nu este întâmplătoare trimiterea la universul marin, fiind unul din mediile cele mai încărcate cu mistere și care-ți oferă posibilitatea de a-ți sonda imaginația; încă o dată cititorul este surprins, de parcă ar păși într-un alt tărâm, inspirat din alte lumi, sau poate din cea specifică lui Dimov, lumea visului, unde se poate întâpla orice dar nu se poate atinge nimic, de aici și artificialitatea dar și o imagine a frumosului interzis, precum cea a Bacantelor.

După publicarea primului volum în care se vede precis traseul pe care-l urmează scrierile sale, plasându-le în nuanțe de baroc, aducând mirosul și imaginile din vechile iarmaroace și târguri care, de această dată sunt cele care fac parte din spectacol, cu următoarele volume acesta aduce la viață baladescul cu *Turnul Babel*, în care se încearcă să se urmărească un fir epic însă acesta îi scapă cititorului cu care lui Dimov îi place să se joace și să-l plimbe prin toate odăile, dar și să-l contrarieze prin puternica-i capacitate de a fantaza, iarăși aici fiind o asemănare cu Arghezi. Acest traseu în turn amintește de călătoriile în Infern, ale lui Dante sau Faust, după cum amintește și Nicolae Manolescu: „ Ascensiunea din *Turnul Babel* nu mai seamănă cu o plimbare veselă prin Alpi de poveste, ci mai curând cu o călătorie dantescă prin infern, purgatoriu și paradis. [...] Turnul este însăși existența umană, închipuită ca un muzeu imaginar, prin care poetul este călăuzit de Urganal, ca de un nou Vergiliu ”<sup>7</sup>.

Astfel opera lui Leonid Dimov este un traseu nesfârșit într-un bâlci în care totul este posibil, aducând la viață barocul, singurul care conturează un baroc autentic și la noi în literatură, mizând pe surprindere, pe imaginație fără zăbrele, pe o alăturare extraordinară a cuvintelor și pe exotismul ei, fără a-l uita pe poet care joacă rolul bufonului, după cum afirma el însuși: << Nobilul măscărici al Totalității >><sup>8</sup> .

### **Bibliografie:**

Cărtărescu, Mircea: *Postmodernismul românesc*, București, Humanitas, 2010;  
Manolescu, Nicolae: *Istoria critică a literaturii române*, București, Paralela 45, 2008;  
Simion, Eugen: *Scriitorii români de azi vol III*, București-Chișinău, Ed. Lutera Internațional, 2002, format pdf.

<sup>7</sup> Nicolae Manolescu, *Op. cit.*, p.1059.

<sup>8</sup> Eugen Simion, *Op. cit.*, p. 53.

## INTERDISCIPLINARITATEA – ALTERNATIVĂ A ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

**Prof. Maria-Cristina CUCU**  
**Școala Gimnazială Popricani, jud. Iași**

Tendința unei abordări interdisciplinare poate fi observată încă din antichitate, preciza George Gusdorf, de la sofști, prin acel model circular de învățământ enuklios paideia, care trebuia să ofere educabilului o perspectivă de ansamblu asupra tuturor disciplinelor cu rol esențial în formarea intelectuală. Acest tip de învățământ a fost preluat de romani și transmis mai departe în evoluția societății umane, în medieval, sub forma unei “orbis doctrinae”.

Secolul al XIII-lea unește în cadrul facultății disciplinele în două direcții care asigură libertatea și descătușarea spiritului - Trivium (dialectica, gramatica, retorica), completându-se cu Quatrivium (muzica, astronomia, aritmetica, geometria), creându-se un tot al literelor și științelor. Evul Mediu a fost marcat în sistemul de învățământ de universitas magistrorum et scholarium, dar și de drept universitas scientiarum – pe de o parte comunitatea studenților și profesorilor, iar pe de alta ansamblul disciplinelor.

Se reia această temă și de savantul și filozoful Gottfried Wilhelm Leibniz, care militează deja pentru convergența științelor și canalizarea eforturilor necesare îndeplinirii acestui deziderat, fondând Academia de Științe din Berlin, în 1700. Totuși, acest ideal al interdisciplinarității nu a rămas neglijat întrucât un semnal de alarmă este tras de cehul Jan Amos Komenski, care vorbește despre inconvenientul separării radicale a cunoașterii în domenii și discipline de studiu, fără legătură între ele, propunând ca modalitate de remediere pedagogia unității sau pansophia. Prin aceasta, renumitul pedagog a subliniat faptul că o adevărată știință nu poate evolua în mod izolat, fără o comuniune interdisciplinară a cunoașterii. Este anticipată în mediul intelectual european, încă din antichitate, această abordare pedagogică a unui conținut unitar de cunoaștere, fapt care reiese din cuvintele lui Plinius, după care măreția naturii nu va avea un impact profund decât asupra aceluia care îi pătrunde tainele în ansamblul ei. Contemplarea naturii trebuie să aibă loc într-un mod vizionar, captând fotografic perspectiva, nu fiecare element în parte.

. Această opinie o citează Alexander von Humboldt, ca motto în lucrarea sa Kosmos, interpretată ca o „genială încercare de epistemologie interdisciplinară” .

În societatea românească, abordări multidisciplinare au fost abordate și de Nicolae Milescu Spătarul în operele sale, acesta fiind un multispecialist, matematician, geograf, naturalist, etnograf. Un alt mare savant român care a pus în evidență o unitate a științei a fost Dimitrie Cantemir, istoric, cartograf, geograf, orientalist, literat și muzicolog, filozof, membru al Academiei din Berlin, fondată în 1810, ca reper în domeniul cunoașterii interdisciplinare. Alții renumiți oameni de știință, personalități de seamă ale culturii române, care au valorificat în studiile și munca lor, ideea unei unități științifice au fost George Barițiu, Gh. Asachi, Gh. Șincai, B.P. Hașdeu.

Pentru crearea unor punți de legătură între diverse discipline de studiu, au luat naștere, datorită delimitărilor prea stricte ale acestora, la mijlocul secolului trecut, conceptele de pluridisciplinaritate și interdisciplinaritate.

În maniera unei gândiri și orientări multidisciplinare, prin realizarea de conexiuni între raționamentele mai multor domenii de studiu, Emil Racoviță a dezvoltat biospeologia, știință născută din întrepătrunderea biologiei cu geografia și morfologia comparată.

În societatea postbelică dimensiunea interdisciplinară a educației ia amploare prin organizarea unor seminarii și colocvii naționale de pedagogie, menite a dezbate și clarifica această problematică, fapt ce a condus, ulterior, la înființarea unui laborator de cercetare interdisciplinară în domeniul învățământului, unind discipline precum pedagogia, sociologia și psihosociologia. Comisia de Studii Interdisciplinare, creată de Virgil Stancovici, a devenit din anul 1974 o subdiviziune Comisiei de Antropologie a Academiei, condusă de academicianul Șt. Milcu, transformată mai târziu în Centrul Român de Studii Interdisciplinare.

Ștefan Milcu a subliniat în 1980 ideea că o gândire inter și multidisciplinară în orice activitate presupune o apropiere de condiția concretă a fenomenelor din natură și din societate, ce reflectă conexiuni și interdependență.

În cadrul unei conferințe internaționale organizate în Filipine, unul din participanți observă cu mult tact, referindu-se la interdisciplinaritate, că aceasta „présente plus d'un point commun avec les grands vieillards du Caucase : tout le monde en parle, personne ne les a vus, et il y a longtemps que cela dure”. Într-o explicație a ceea ce presupune interdisciplinaritatea, G. Văideanu preciza că aceasta „implică un anumit grad de integrare

între diferitele domenii ale cunoașterii și diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic” .

Termenul de interdisciplinaritate apare definit în 1978 în Dicționarul de neologisme a lui Florin Marcu și Constant Maneca și în Le petit Larousse en couleurs, drept „stabilirea unor relații între mai multe științe sau discipline” . De asemenea, aici apar ca sinonime termenii de multidisciplinaritate și pluridisciplinaritate. Într-o definiție mai artistică, interdisciplinaritatea ar putea fi caracterizată prin aceeași definiție pe care Platon o oferea pentru arta politică – arta de a țese, de a îmbina lucrurile, de a contura un tot unitar, de a întrepătrunde informația. Într-unul din documentele pregătitoare ale reuniunii UNESCO asupra problemelor stringente ale sistemului de învățământ și programelor școlare, conceptul de interdisciplinaritate este prezentat ca o necesitate, întrucât marile aspecte ale societății, lumea contemporană, economia, moralitatea și criteriile estetice trebuie percepute într-o continuă relaționare. Există conținuturi comune multor discipline, iar tratarea lor e bine să fie realizată interdisciplinar, pentru o înțelegere mai aprofundată. Se poate, de asemenea, vorbi despre căutarea unui echilibru între predarea clasică și cea interdisciplinară.

Interdisciplinaritatea poate fi considerată criteriul definitoriu în realizarea progresului în domeniul educației. Actualele exigențe în sfera cunoașterii și caracterizarea societății printr-un ritm alert de dezvoltare științifică și tehnologică conduc, inevitabil, la o regândire completă a sistemului de învățământ. Așadar, interdisciplinaritatea a fost interpretată drept o manieră de cooperare între



diferite discipline privind În subiect pe atât de complex încât o abordare totală și aprofundată presupune în mod iminent convergența mai multor perspective. În societatea actuală, datorită reformelor realizate în sistemul educațional, s-a creat oportunitatea unor transformări la nivelul curriculumului, evidențiindu-se perspectiva interdisciplinară.

Sistemul de învățământ trebuie să ofere societății indivizi care să fie capabili să gândească interdisciplinar, care să poată realiza conexiuni între mai multe discipline, între diferite concepte, dovedind, astfel, o perspectivă de ansamblu asupra vieții și evoluției acesteia, capacitatea de a asimila valori etice fundamentale, de a interrelaționa.

În educație, aspectul interdisciplinar scoate în evidență ideea conform căreia nicio disciplină de studiu nu reprezintă un domeniu limitat, închis, ci poate dezvolta legături cu alte discipline și domenii de studiu. Predarea interdisciplinară presupune, în același timp, transferul de metode de la o disciplină de studiu la alta, acordându-se o importanță sporită pe dezvoltarea copilului sub toate aspectele pe care le implică: intelectual, emoțional, social, fizic și estetic. Legătura între diferite obiecte de studiu se poate realiza, interdisciplinar, la nivelul competențelor sau conținuturilor, elevul fiind încurajat să își dezvolte capacitatea de exprimare liberă și spiritul autodidact.

Un învățământ de calitate, modern și formativ are drept condiție obligatorie de realizare învățarea interdisciplinară. Corelarea cunoștințelor din diverse domenii de studiu contribuie la o mai mare flexibilitate în gândire, la dezvoltarea capacității de aplicare a teoriei asimilate. Informațiile primite dintr-o anumită disciplină au rol de aprofundare a altora dintr-un alt domeniu, posibilitățile de convergență a cunoștințelor fiind nelimitate. Principala modalitate prin care interdisciplinaritatea poate constitui un criteriu pentru evoluția sistemului de învățământ o reprezintă reorganizarea planurilor cadru, a competențelor și conținuturilor, a programelor școlare și a manualelor și auxiliarelor didactice, în perspectiva conexiunilor necesare din punct de vedere epistemologic și pedagogic. Se poate vorbi, astfel, despre regândirea metodelor de învățare și evaluare, introducerea lucrului în grupe, a învățării asistate de calculator. Maniera interdisciplinară presupune, după cum sublinia G. Văideanu, a evidenția coeziunea și globalitatea temei propuse, continuând într-o aprofundare pluridisciplinară și, în final, într-o confruntare obiectivă a concluziilor.

Pentru a vorbi despre tratarea interdisciplinară a unei teme e necesar a aborda punctele comune dintre perspectivele urmărite, adoptarea unui limbaj comun. G. Văideanu identifică patru domenii în care se manifestă fenomenul interdisciplinarității:

- a) la nivelul domeniilor învecinate, prin dezvoltarea unor arii în care se aplică metodele și conceptele a două sau mai multe discipline;
- b) interdisciplinaritatea problemelor, referitor la categoriile de probleme care depășesc sfera unei discipline, în rezolvarea cărora este necesară implicarea altora;
- c) interdisciplinaritatea metodelor, prin valorificarea metodelor specifice unei discipline, în studierea unei alte discipline;
- d) interdisciplinaritatea conceptelor, prin referire la faptul că există concepte caracteristice unei discipline și aplicabile în altele.

Conform studiilor aprofundate asupra ideii de interdisciplinaritate, s-a concluzionat faptul că aceasta nu ignoră domeniile de studiu. A existat teama că interdisciplinaritatea a conduce la o minimalizare a importanței unor discipline. Însă, interdisciplinaritatea se dorește a veni în completarea unui studiu sistematic, prin promovarea unei viziuni de ansamblu.

Abordarea interdisciplinară reprezintă dizolvarea granițelor dintre discipline și identificarea temelor care coincid mai multora, vizând atingerea unor obiective de nivel superior, constând în competențe generale și specifice care vizează stilul de învățare, deprinderi, rezolvarea de probleme. Fiecare disciplină își păstrează individualitatea, însă, în același timp, devin parte constitutivă a cunoașterii. În acest sens, putem afirma că interdisciplinaritatea constă într-un proces de colaborare și sistematizare unitară a disciplinelor contemporane, fapt ce caracterizează actuala etapă de dezvoltare științifică. Dezvoltând această idee, C. Cucuș afirma că interdisciplinaritatea este „o formă de cooperare între discipline diferite cu privire la o problematică, a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere”.

Predarea și învățarea unei discipline se realizează din perspectivă secvențială și într-o manieră de percepere limitată a realității, motiv pentru care este necesar constituirea unor relații între discipline pentru o perspectivă unitară a acesteia.

În învățământul preuniversitar, dimensiunea interdisciplinară se manifestă în trei direcții:

- La nivelul planurilor, programelor, manualelor școlare, testelor și fișelor de evaluare;
- La nivelul punctelor de intrare accesibile cadrului didactic în cadrul proceselor de predare – evaluare ( programele școlare rămân în acest caz neschimbate)
- La nivelul planificării activităților nonformale și extrașcolare.

Prin urmare, interdisciplinaritatea este considerată o formă superioară a procesului de integrare curriculară, valorificarea unei teme din punct de vedere integrat. Unul din avantajele

abordării interdisciplinare îl constituie promovarea unor metode activ – participative, crearea unor structuri comportamentale flexibile, dezvoltarea capacității de adaptare.

În cadrul orelor de literatură română, interpretarea unor texte literare presupune parcurgerea acestui demers din punct de vedere interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar.

În privința definirii celor trei concepte, Jean Piaget , un cunoscut teoretician al interdisciplinarității, distinge cercetarea pluridisciplinară, drept maniera de colaborare a mai multor științe, fiecare dintre ele păstrându-și individualitatea, cercetarea transdisciplinară, situată la un nivel abstract, utilizând teorii și concepte comune tuturor științelor, cercetarea interdisciplinară, care constituie, transferul de metode, concepte și puncte de vedere.

Înțelegerea fiecărui concept literar este important pentru realizarea unor analize obiective cerute de pragrama școlară, dar și pentru lectura în sine. Astfel, profesorul de limba și literatura română este nevoit a realiza conexiuni cu alte discipline, a transfera metode din diferite domenii de cunoaștere pentru a ghida elevii către o interpretare calitativă și exhaustivă a textului literar. Așadar, sunt

dezvoltate relații între literatură și istorie, filozofie, mitologie, psihologie, semiotică, stilistică. În parcurgerea unui text din romanul Frații Jderi, de Mihail Sadoveanu sau din nuvela Alexandru Lăpușneanul, de C. Negruzzi, se impune dezvoltarea unei relații literatură – istorie, pentru proza psihologică, precum Patul lui Procust, de Camil Petrescu sau Două loturi, de I.L. Caragiale, legătura dintre literatură și psihologie este indisolubilă pentru receptarea textului în sine. La acest nivel se manifestă, prin urmare, pluridisciplinaritatea. Cât privește natura conținuturilor și sarcinile de lucru asupra cărora se proiectează caracterul pluridisciplinar, aceasta se manifestă prin documentarea realizată de elevi asupra unor evenimente și personaje istorice, concepte de factură psihologică, precum introspecție, conștiință, caracter sau teorii estetice, filozofice sau mitologice, cunoașterea paradisiacă/ conceptul de mit, de cosmogonie, arhetip etc.

În concluzie, ideea interdisciplinarității în educație prinde contur datorită faptului că viața însăși nu este divizată în domenii, ci reprezintă o interrelaționare a tuturor acestora, culminând într-un tot armonios. Tot astfel, ființa umană trebuie să-și dezvolte o perspectivă globală asupra realității, obiectiv atins printr-un sistem de învățământ integrat.

## ESTETICĂ ȘI ÎNGRIJIRE CORPORALĂ

prof. înv. primar Anca DUMEA  
Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău

Reacția școlii, ca instituție de educație, formare și orientare, la mobilitatea socială și economică, trebuie să fie de adaptare rapidă a conținutului, structurilor și funcțiilor sale, de creare a premiselor favorabile pentru elevi, care să le permită integrarea socială rapidă, flexibilitatea, inițiativa și rezolvarea de probleme, diminuarea imprevizibilului, a hazardului în alegerea carierei. Alegerea unui opțional constituie o arie de aplicații, dezvoltări practice, experiențe și atitudini care trebuie învățate și exersate pentru viață. Demersul „Educație și îngrijire corporală” este o idee forțată în jurul căreia se organizează cunoașterea, se valorifică experiențele, se transferă cunoștințe și competențe și se oferă elevului perspectiva rolurilor lui ulterioare profesionale, a unei viitoare rute profesionale individualizate în cadrul dezvoltării locale.

Acest opțional, la nivelul ariilor curriculare: *Matematică și Științe ale naturii, Om și societate, Consiliere și orientare*, cu disciplinele: *Științe ale naturii, Educație civică, Arte vizuale și abilități practice*, se poate realiza la clasele a III-a și a IV-a, având ca obiectiv transdisciplinar promovarea educației pentru estetică și îngrijire corporală prin practicarea unor activități simple, specifice, profilactice și corective, activități de stimulare a diferitelor funcții ale organismului, de combatere a obezității în favoarea unei dezvoltări fizice armonioase, precum și prin explorarea diversității profesiilor din mediul de viață imediat (comunitar, regional) care au drept obiect de activitate estetica și îngrijirea corporală.

Competențe generale ale disciplinelor implicate:

### ȘTIINȚE ALE NATURII

1. Explorarea caracteristicilor unor corpuri, fenomene și procese
2. Investigarea mediului înconjurător folosind instrumente și procedee specifice
3. Rezolvarea de probleme din viața cotidiană valorificând achizițiile despre propriul corp și despre mediul înconjurător

### EDUCAȚIE CIVICĂ

1. Aplicarea unor norme de conduită în viața cotidiană
2. Manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic în contexte de viață din mediul cunoscut
3. Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, manifestând disponibilitate

### ARTE VIZUALE ȘI ABILITĂȚI PRACTICE

1. Explorarea de mesaje exprimate în limbaj vizual într-o diversitate de contexte
2. Realizarea de creații funcționale și/sau estetice folosind materiale și tehnici adecvate

COMPETENȚE SPECIFICE	EXEMPLE DE ACTIVITATI DE INVATARE
1.1. Formarea unor reprezentări corecte asupra imaginii proprii și a celorlalți	- comentarea unor situații prezentate în media; probleme zilnice (gras/slab; frumos/urât; ochelari/lentila de contact; aparat dentar; postura defectuoasă); - descrierea propriei persoane în relațiile cu ceilalți - diferențe și asemănări în reprezentările asupra oamenilor (Realizarea de sondaje, Aplicare de chestionare de interese)
1.2. Interiorizarea unui set de	-ex. de autocunoaștere, autoevaluare; modalități de reducere

<p>valori individuale și sociale care să orienteze comportamentul</p>	<p>a factorilor de stres la copil</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efecte profilactice ale activității fizice- identificarea deviațiilor corporale și efectuarea de exerciții corective: ex.de gimnastică de întreținere, ciclism, mers pe jos.</li> <li>-exerciții de îngrijire facială și a părului,unghiilor, organelor de simț (activități de informare, familiarizare și pătrundere a elevilor în lumea unor meserii, prin întâlniri cu oameni cu experiență în diferiteprofesii)</li> </ul>
<p>1.3. Explorarea stării de sănătate a părului și a pielii capului; a unghiilor; a organelor de simț;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-leziuni dermatologice elementare (clasificare, descriere, identificare)</li> <li>- imperfecțiunile feței, ale cutiei craniene</li> </ul> <p>Utilizarea produselor de estetică și îngrijire:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- instrucțiuni de utilizare pentru produse: prospecte, cataloage, pliante</li> <li>- utilizarea conform scopurilor recomandate</li> <li>- contraindicații; precauții; dozare;mod de aplicare</li> <li>- timp de acțiune.</li> <li>- tipuri de pieptănături; tunsori (exprimarea opiniei)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>* <u>Lucrări de îngrijire capilară</u></b></p> <p><b>1. Examinarea capului</b></p> <p>Starea pielii capului: tipuri, modificări patologice</p>
<p>2.1. Recunoașterea unor resurse pentru lucrări de estetică și îngrijire corporală (instrumente și aparate, produse și materiale)</p>	<p>Starea părului: tipuri, structura, alcatuire,afecțiuni ale părului.</p> <p>Examinarea: teste pentru sensibilitatea părului</p> <p>Boli de păr transmisibile.Mijloace de protecție.</p> <p><b>2.Produse pentru tratarea și îngrijirea părului</b></p> <p>Alegerea produselor pentru îngrijire și tratament</p> <p><b>3.Schema de tratament sau de îngrijire a părului</b></p> <p>Prevenirea deteriorării firului de păr: produse pentru hrănirea și protejarea părului: game de produse, constituenți de bază, efecte, indicații, mod de aplicare.</p> <p><b>4.Menținerea stării de sănătate a părului.</b></p> <p>Recomandarea produselor pentru îngrijirea părului:</p> <p><b>5.Produse de styling</b></p> <p>Produse de styling: criterii de selecție, avantajele și dezavantajele utilizării în exces, mod de aplicare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- experiment:electrizarea părului</li> <li>- alcatuirea unui catalog cu planșe cu diferite tunsori</li> <li>- joc de rol- consilierea clientului</li> <li>-studiu de caz:adaptarea tunsorii la caracteristicile feței+situatii)</li> </ul>
<p>2.2. Mânuirea unor instrumente și aparate utilizate în îngrijirea</p>	<p style="text-align: center;"><b>*<u>Lucrări estetice în manichiură și pedichiură</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- corijarea, fortificarea, întreținerea unghiilor</li> </ul>

corporală	<p>-vizionări de materiale video/demonstrații practice</p> <p><b>*Sănătatea și frumusețea pielii</b></p> <p><b>*Boli digestive:distrofia și obezitatea</b></p> <p>(ppt): procesele digestive, aparatul cardiovascular, aparatul respirator, metabolismul grăsimilor, țesutul adipos, sistemul nervos);</p>
2.3. Identificarea unor modalități variate de comunicare în situații reale	<p>- Descrierea caracteristicilor instrumentelor și aparatelor</p> <p>- Precizarea operațiilor pentru care sunt folosite instrumentele și aparatele</p> <p>- Citirea și utilizarea documentelor scrise în limbaj de specialitate (prospecte ale instrumentelor și aparatelor)</p> <p>- Extragerea informațiilor necesare pe un subiect dat</p> <p>- Sintetizarea informațiilor obținute dintr-un document</p> <p>- Prezentarea regulilor de păstrare a instrumentelor și aparatelor, a metodelor de igienizare a instrumentelor și aparatelor (reglementări legale, curățarea, sterilizarea, dezinfectarea) - interviuarea unui specialist; ex.practice</p> <p>- exerciții de povestire orală a unor fapte, întâmplări reale (din experiența personală) sau fictive;</p> <p>- formularea de întrebări de clarificare a aspectelor pe care nu le-au înțeles din textul citit sau din mesajul oral ascultat;</p>
2.4. Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, manifestând disponibilitate	<p>- formularea de răspunsuri la întrebările ce vizează informațiile esențiale sau de detaliu ce se desprind din textul citit sau mesajul audiat;</p> <p>- exerciții de simulare a unor situații de comunicare</p>
3.1. Recunoașterea comportamentelor sănătoase și comportamentelor de risc la locul de activitate/ în unitățile care oferă servicii de sănătate și îngrijire corporală	<p>- descrierea unor comportamente sănătoase; reguli de sănătate și igienă individuală la locul de activitate</p> <p>- Evaluarea consecințelor nerespectării regulilor de igienă individuală la locul de muncă</p> <p>- enumerarea unor modalități de transmitere a bolilor ;</p> <p>- ex. de aplicare corectă a normelor igienico-sanitare</p> <p>- exerciții de cooperare pentru asigurarea securității individuale și colective ( sarcini și resurse)</p> <p>- simboluri de avertizare; Fișa individuală de instructaj</p> <p>- boli profesionale: tipuri (boli ale căilor respiratorii, afecțiuni ale aparatului locomotor și coloanei, dermatoze de contact, alergii)</p> <p>- cauzele apariției bolilor - simptome caracteristice</p> <p>- comportament preventiv (norme ergonomice, aerisirea periodică a încăperii, control medical periodic).</p>
3.2. Acordarea primului ajutor în caz de accident	<p>- Utilizarea materialelor din trusa de prim ajutor</p>
3.3. Realizarea unor lucrări de	<p>- lucrări de îngrijire corporală, de executare a unor ex.fizice</p>

<p>specialitate în condiții de siguranță</p> <p>3.4. Exemplificarea achizițiilor învățării în viața cotidiană</p> <p>4.1. Exersarea unor abilități de explorare și planificare a carierei</p> <p>4.2. Manifestarea unor deprinderi, valori și atitudini esențiale pentru formarea comportamentului economic</p> <p>4.3. Exersarea atitudinii active, de intervenție prin intermediul ideilor și al efortului său în viața proprie, pentru viața de zi cu zi.</p> <p>4.4. Valorificarea propriilor experiențe</p>	<p>- analizarea motivelor care determină modul de comportare al oamenilor în diferite situații; configurarea unor comportamente specifice etapelor ulterioare din viața lor</p> <p>- colectează surse de informații (portofoliu) despre profesii implicate în estetica și îngrijirea corporală (educație pentru carieră)</p> <p>- factori care influențează dezvoltarea carierei</p> <p>- joc de rol (individual sau pe grupe): Managementul salonului de estetică: Elaborarea unor planuri inițiale simple; Utilizarea calculatorului și prelucrarea informației:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alcătuiește schema de încadrare</li> <li>2.,,Aprovizionează” cu materiale și produse (schițe,grafice de consum, calcularea stocului propriu și a necesarului de produse, materiale)</li> <li>3. Acționează pentru obținerea randamentului economic</li> <li>4. Promovează serviciile oferite</li> <li>5. Menține o ambianță plăcută în spațiul de lucru</li> </ol> <p>- descrierea activității/meseriei preferate</p> <p>- cerințele educaționale pe care le impun aceste meserii</p> <p>- competențele cerute în exersarea lor, sarcinile și atribuțiile specifice, natura și mediul muncii, salarizarea, programul de lucru, statutul oferit pe piața muncii, stilul de viață permis, posibilități de promovare, cererea pe piața muncii, relația cu alte profesii, aspecte legate de etica profesională (competențe de cunoaștere specifice ocupației,competențe de execuție, competențele sociale legate de viața socială și de relaționarea individului în contextul muncii specifice)</p> <p>- Exprimă opțiuni privind traseul personal de educație și formare profesională</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relații și roluri în grup</li> <li>- prezentarea rezultatelor observațiilor și a experiențelor, a experimentelor, investigațiilor efectuate, într-o manieră personală, în clasă cât și în afara ei (comunicări științifice, reviste școlare etc.);</li> </ul>
--	---

**CONTINUTURI:****U.I. O imagine corporală sănătoasă****I.1. Estetica și igiena corpului omenesc:**

- \* Tentații și influențe ale epocii: frumusețea și acceptarea socială;
- \* Sentimentele de frustrare și complexe; stima de sine și încrederea în forțele proprii.
- \* Lucrări de îngrijire capilară: îngrijirea părului, individualizarea tunsorii pentru a pune în evidență trăsăturile frumoase ale clientului și a atenua imperfecțiunile



- \* Leziuni dermatologice elementare
- \* Starea de sănătate și boala (sănătate fizică și mentală)
- \* Efecte profilactice ale activității fizice (eliberarea scutirilor medicale pentru sport- barem afectiuni; inapt pentru sport; Tipurile de exerciții fizice contraindicate medical; deficiențele funcționale consecutive bolilor; efecte negative ale sportului de performanță sau competitiv )

### **U.II . Resurse pentru lucrări de estetică**

- \* Servicii medicale (stomatologice, oftalmologice, ortopedice, ORL, dermatocosmetice)
- \* Salonul de estetică (frizerie, coafură, înfrumusețare, estetică medicală)
- \* Boli digestive: distrofia și obezitatea (tulburări alimentare, indicele de masă corporală)

### **U.III. Sănătatea și securitatea muncii**

#### **1. Reguli de sănătate și igienă individuală la locul de activitate:**

- reguli de igiena (igiena vestimentației, alimentației și corporală)
- materiale de întreținere a igienei (materiale igienico-sanitare, produse cosmetice)
- consecințe ale nerespectării regulilor de igienă individuală (intoxicații, boli parazitare, toxiinfecții alimentare, dermatoze, boli infecto-contagioase)

#### **2. Norme de igienă privind:**

- spațiile în care se desfășoară serviciile (materiale de întreținere a igienei)
- personalul (trusă de prim ajutor)
- protecția clienților (protecția consumatorilor)
- serviciile efectuate (de estetică: frizerie, coafură, manichiură, pedichiură sau medicale)
- curățarea, dezinfectarea suprafețelor și echipamentelor de lucru
- sterilizarea instrumentarului.
- Evaluarea consecințelor nerespectării regulilor de igienă individuală la locul de muncă

#### **3. Norme de securitate la locul de activitate, de prevenire și stingere a incendiilor:**

- norme de protecție și PSI
- simboluri de avertizare la locul de muncă (semnale sonore, vizuale, avertismente scrise, indicatoare, culori de securitate)
- echipament de lucru (și de protecție) pentru a nu pune în pericol securitatea individuală (vestimentație și echipamente de protecție corporală, dispozitive de protecție specifice):
  - \* Situații care pun în pericol securitatea individuală și colectivă
  - \* Factori de risc privind estetica și îngrijirea corporală ( agenți patogeni, factori de climat, substanțe toxice, substanțe explozive, risc de inundare, prezența unor dăunători, curent electric, instrumente tăioase, temperaturi ridicate)
- lucrări care presupun factori de risc

#### **4. Modalități de prevenire a acțiunii factorilor de risc**

- \* comportamentul preventiv
- \* Comportamentul adecvat lucrului cu copii:
  - modul de comunicare cu copiii
  - obiecte care să asigure executarea în siguranță a lucrărilor
  - folosirea mobilierului special pentru copii

#### **5. Accidente la locul de muncă:**

- factori determinanți
- tipuri de accidente- electrocutare, arsuri, răniri prin tăiere, reacții alergice etc; manifestări (stări de amețeală, leșin, stop cardio-respirator, stări de greață, echimoze, hemoragii, iritații)

Acordarea primului ajutor:

\*Recunoașterea manifestărilor în caz de accident (stări de amețeală, leșin, stop cardio-respirator, stări de greață, echimoze, hemoragii)

\*Utilizarea materialelor din trusa de prim ajutor (targă, atele, feșe, dezinfectant, bandaje sterile, garou)

\*Aplicarea măsurilor de prim ajutor (hemostază, resuscitare cardio-respiratorie, imobilizare, poziționarea accidentatului, dezinfectarea și bandajarea plăgilor, transportul accidentatului la cea mai apropiată unitate medicală)

#### **6. Bolile profesionale:**

- tipuri (boli ale căilor respiratorii, afecțiuni ale aparatului locomotor, dermatoze de contact, alergii, afecțiuni ale diferitelor organe de simț, boli interne)

- cauzele apariției bolilor (Asocierea factorilor de risc cu bolile profesionale în funcție de specificul locului de muncă; Recunoașterea riscului practicării unei calificări)

- simptome caracteristice

- comportament preventiv (norme ergonomice, aerisirea periodică a încăperii, control medical periodic).

#### **U.IV. Educație pentru carieră**

- Interese și abilități personale

- Lucrător pentru estetica și igiena corpului omenesc, asistent medical/medic (estetician, oftalmolog, dermatolog, ortoped)

- Managementul salonului de estetică:

1. Alcătuiește schema de încadrare

2. Aprovizionează cu materiale și produse (metodelor grafice)

3. Acționează pentru obținerea randamentului economic

4. Promovează serviciile oferite

5. Menține o ambianță plăcută în spațiul de lucru (Norme ergonomice de aranjare a postului de lucru. Principii estetice de amenajare a salonului. Noțiuni de culoare:efectul culorilor asupra stării psihice, armonia culorilor. Instalații de climatizare.).

#### **Bibliografie:**

- ❖ Anexa nr. 2 la OMECI nr. 4857 din 31.08.2009, CURRICULUM pentru clasa a IX- a, Liceu Tehnologic , Profilul: Servicii, Domeniul pregătirii de bază: Estetica și igiena corpului omenesc, 2009;
- ❖ Caiet I-II, *Programul Național „Educația pentru Sănătate în Școala Românească”*;
- ❖ Călugăriță, Angelica, *Igiena personală*, Ed.Dor, Tecuci, 2002;
- ❖ *Metodologia proiectării și aplicării curriculumului la decizia școlii, ghid- cerc. șt. I* dr. Octavian Mândruț, 2010, Institutul de Științe ale Educației.

## POPAS TURISTIC – PRILEJ DE STUDIU ȘI EMOȚII

**prof. înv. primar Anca DUMEA**  
**Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău**

Experiența directă este cea mai solidă cale de învățare. Excursiile le arată elevilor utilitatea celor învățate în clasă, contribuie la formarea unor priceperi și deprinderi practice necesare în viață, amplifică și aprofundează cunoașterea, fiind temelie însușirii cunoștințelor geografice, biologice, arhitecturale, istorice, sociale, folclorice și literare, constituind izvorul nesecat de impresii care favorizează dezvoltarea sentimentelor sociale, ecologice, patriotice.

Drumeția se desfășoară în spațiul geografic apropiat, cunoscut parțial de copii. Excursia oferă posibilități de cunoaștere a spațiului parcurs în integralitatea lui. Ea are un caracter de studiu geografic, istoric, literar, etnografic, întrucât îi punem pe elevi în situația de a studia diversitatea mediului înconjurător și intervenția activă a omului în acestuia. Tot ce se experimentează într-o excursie se poate valorifica pe parcursul anului școlar în cadrul lecțiilor.

Am constatat, în urma multor drumeții sau excursii reușite, că astfel de activități stimulează interesul elevilor pentru cunoașterea de locuri noi și pentru observarea naturii; cresc coeziunea colectivului de elevi și consolidează spiritul de echipă și relațiile de prietenie, stabilesc un climat de încredere, favorabil comunicării; se stabilesc unele reguli de comportament responsabil și se împart echitabil sarcinile între membrii grupului; se inițiază și desfășoară activități cu caracter recreativ, relaxant, care stârnesc emoții, punct de plecare în călătoria spre sine.

Pregătirea excursiilor implică stabilirea itinerariului și a obiectivelor bine definite, acordul scris al părinților, semnarea de parteneriate cu ONG-uri, centre culturale, biserici, instituții publice, companii, teatre, muzee, sponsorizări, finanțări externe, avizarea deplasării de către conducerea unității de învățământ, întocmirea planului și regulamentului de derulare ale activităților, fixarea unor obiective de învățare, efort care cere timp și atenție, dar achizițiile rezultate în urma desfășurării lor sunt pași siguri în încercarea de a-i ajuta pe copii să învețe mai repede și mai bine, altfel decât prin metoda tradițională de predare, lucruri utile pentru dezvoltarea personală.

Cu elevii clasei mele, înaintea plecării, întocmim harta traseului excursiei. De asemenea formăm grupe de „specialiști”: grupa scriitorilor, care creează compuneri, jurnale de impresii, realizează colecția de pliante a obiectivelor vizitate și întocmesc albumul excursiei; grupa artiștilor, care urmărește lucrările plastice, obiectele materiale tradiționale, jucării etc.; grupa istoricilor identifică și oferă informații despre orașe, localități, muzee, evenimente legate de locurile vizitate; grupa geografilor ne atrage atenția asupra formelor de relief observate pe traseu și denumirea acestor, precum și a conexiunilor din mediul înconjurător (relief, ape, faună, floră)

Fiecare elev completează fișe de observație cu informații proprii, apoi le împărtășește la ore, de pe „scaunul autorului”, îmbogățind lucrarea colectivă. Realizarea unei expoziții cu obiecte din locurile vizitate (frunze, imagini, ilustrate, pietre, cărți sau pliante etc.), albumul foto/ înregistrările audio-video postate pe grupul clasei sau site-ul școlii aduc satisfacție și bucurie copiilor.

Drumețiile, excursiile fac parte dintr-un program de Educație Outdoor. Activitățile outdoor mută accentul de pe informal pe formal, de pe expunere pe crearea și utilizarea experienței elevului, pe reflectare pentru învățare (învățare prin aventură, atmosferă prietenoasă și plină de energie!). „Ce aud – uit, Ce văd – îmi amintesc, Ce fac – înțeleg”, spune un proverb chinezesc. Știm că ne amintim

20 % din ceea ce auzim, 30 % din ceea ce vedem și 90 % din ceea ce facem. Activitățile de tip outdoor sunt interactive și creative, au caracter participativ și experiențial și determină implicarea, toleranța, învățarea prin joc, cunoașterea, deschiderea și acțiunea, modelând atitudini și dezvoltând competențe; acest cadru de exersare și de cultivare a diferitelor înclinații, aptitudini și capacități, de manifestare a talentelor este generos în posibilități de integrare a copiilor cu diferite dificultăți, de aceea comunitatea, factorii de decizie trebuie să conștientizeze potențialul pe care îl au asupra formării și integrării tinerei generații și să sprijine organizarea lor. Ele satisfac curiozitatea (abilități de gândire, fizice și comportament), întetesc voința (se descoperă limite și soluții pentru a le depăși, implicarea și participarea este activă), dezvoltă comunicarea (fără constrângerile cadrului școlar), sporesc înțelegerea (provocările sunt inspiraționale, contextul maximizează învățarea) și ating inima (jocul optimizează activitatea, interrelaționările sunt de natură să schimbe comportamentele).

**Bibliografie:**

1. Ordinul ministrului Educației Naționale și Cercetării Științifice nr. 3637/12.04.2016 pentru modificarea anexei Ordinului ministrului Educației Naționale nr. 3060/2014 pentru aprobarea condițiilor de organizare a taberelor, excursiilor, expedițiilor și a altor activități de timp liber în învățământul preuniversitar;
2. Pânișoară, Ion-Ovidiu, Emoțiile.De la teorie la poezie, Edit.Publishing House, 2018.

---

## THE USE OF TEXTBOOKS IN ELT

---

**Prof. Mirela-Geta POPA**  
**Liceul Tehnologic „Costache Conachi” Pechea, jud. Galați**

The textbook is an almost universal component of ELT teaching. In Romania, most schools or language programs, especially in rural areas, rely on textbooks for teaching English to their students.

### **What is the definition of textbook?**

“A textbook is a collection of the knowledge, concepts, and principles of a selected topic or course. It's usually written by one or more teachers, college professors, or education experts who are authorities in a specific field. Most textbooks are accompanied by teacher guides, which provide you with supplemental teaching materials, ideas, and activities to use throughout the academic year.” (<https://www.teachervision.com/curriculum-planning/textbooks-advantages-disadvantages>)

Hutchinson and Torres (1994, p.315) argue that “the textbook has a vital and positive part to play in the everyday job of teaching and learning English, and that the importance of the textbook becomes even greater in periods of change.”

Textbooks are valuable aids for disseminating in a concrete way the directives of the Ministry of National Education. Throughout the school year, textbooks are a link between the official curriculum and their application in the classroom. Textbooks offer a set of organized and progressive elements (texts, drawings, images, documents, exercises, activities, etc.) that teachers use from September to June, allowing students to keep a record of what they need to know and need to do.

Both teachers and students benefit from the use of textbooks. “Learners see the textbook as a ‘framework’ or ‘guide’ that helps them to organize their learning both inside and outside the classroom- during discussions in lessons, while doing activities and exercises, studying on their own, doing homework, and preparing for tests. It enables them to learn ‘better, faster, clearer, easier, more’. Teachers see managing their lessons as their greatest need. Most of their responses centre around the facilitating role of the textbook: it ‘saves time, gives direction to lessons, guides discussion, facilitates giving of homework’, making teaching ‘easier, better organized, more convenient’, and learning ‘easier, faster, better’. Most of all, the textbook provides confidence and security.” (Hutchinson and Torres, 1994, p.318).

Richards (2001, pp.254-256) outlined some of the advantages and disadvantages of using commercial textbooks in teaching.

### **Advantages:**

- *They provide structure and a syllabus for a program.* Without textbooks a program may have no central core and learners may not receive a syllabus that has been systematically planned and developed. They help standardize instruction. The use of a textbook in a program can ensure that the students in different classes receive similar content and therefore can be tested in the same way.

- *They maintain quality.* If a well-developed textbook is used, students are exposed to materials that have been tried and tested, that are based on sound learning principles, and that are paced appropriately.
- *They provide a variety of learning resources.* Textbooks are often accompanied by workbooks, CDs and cassettes, videos, CD-ROMs, and comprehensive teaching guides, providing a rich and varied resource for teachers and learners.
- *They are efficient.* They save teachers' time, enabling teachers to devote time to teaching rather than materials production.
- *They can provide 'effective language models and input.'* Textbooks can provide support for teachers whose first language is not English and who may not be able to generate accurate language input on their own.
- *They can train teachers.* If teachers have limited teaching experience, a textbook together with the teacher's manual can serve as a medium of initial teacher training.
- *They are visually appealing.* Commercial textbooks usually have high standards of design and production and hence are appealing to learners and teachers.

**Disadvantages:**

- *They may contain inauthentic language.* Textbooks sometimes present inauthentic language because texts, dialogues, and other aspects of content tend to be specially written to incorporate teaching points and are often not representative of real language use.
- *They may distort content.* Textbooks often present an idealized view of the world or fail to represent real issues. In order to make textbooks acceptable in many different contexts, controversial topics are avoided and instead an idealized white middle-class view of the world is portrayed as the norm.
- *They may not reflect students' needs.* Because textbooks are often written for global markets, they may not reflect the interests and needs of students and hence may require adaptation.
- *They can deskill teachers.* If teachers use textbooks as the primary source of their teaching, leaving the textbook and teacher's manual to make the major instructional decisions for them, the teacher's role can become reduced to that of a technician whose primary function is to present materials prepared by others.
- *They are expensive.* Commercial textbooks represent a financial burden for students in many parts of the world.

**Evaluating textbooks**

A good coursebook makes a tremendous difference in the second language classroom. Sometimes we are told which book to use; but often, individual teachers or groups of colleagues are asked to choose a main book for their programme. Race and Wharton (2005, p.8) offer some suggestions that should help teachers to evaluate potential coursebooks and choose the best one for their learners:

- ❖ *Get a clear picture of your students' language learning needs.* Then see how well the coursebook matches them. Is the emphasis on grammar, vocabulary, pronunciation etc appropriate? What about the balance of skills work? Also, consider the language used for dialogues and listening/ reading passages: is it the kind of language your learners are aiming to understand and use?



- ❖ *Examine the syllabus organization.* Contents pages usually make it clear whether the book is primarily organized according to a structural, functional, lexical or indeed a multi-syllabus. They also show how much new content there is in each unit, and the extent to which new language is recycled throughout the book. How does the book's approach fit with your own objectives for your course?
- ❖ *Think about how your students want to learn.* Ask yourself whether the methodology suggested by the coursebook is in fact appropriate for them. Are the roles suggested for teachers and learners ones that your own learners will be used to? Will the activities be reasonably familiar? You will need to think about socio-cultural habits and preferences here, as well as about successful language learning.
- ❖ *Examine the subject content of the book.* Language learning is part of a wider educational experience, and the thematic content of a coursebook should be considered from this perspective. A book should provide stimulation and cognitive challenge, without causing bewilderment or offence. This can be a difficult balance to strike when books are written in one cultural context and used in another.
- ❖ *Think about the kind of classroom interactions you want to have.* Find out whether the book is likely to provide them. For example, how much time might your learners like to spend working individually? In pairs or groups? As a whole class? And what sort of tasks would they get most benefit from? By looking at the activities suggested in the coursebook, you will see how your learners might be relating to each other as they use it.
- ❖ *Consider your own needs as a teacher.* Coursebooks are usually accompanied by teachers' guides, which vary a great deal in the level of support they provide. Ask yourself whether you can empathize with the advice given in the teachers' guide, and what you can learn from it. Will you feel comfortable adopting the roles the teachers' guide suggests for you?
- ❖ *Work with colleagues to choose your coursebook.* Where a book is being chosen for a whole teaching team, it is important for all colleagues to be involved. That way everyone's needs can be considered, and the whole team has ownership of the final decision. But even if you are choosing a book just for your own class, discussion with colleagues is beneficial: it forces you to be explicit about your own criteria, and may provide perspectives you haven't yet considered.
- ❖ *Whatever evaluation techniques you use, keep your own situation firmly in mind.* There are no inherently good or inherently bad coursebooks, only coursebooks which are better or worse in particular situations. Make sure any evaluation you undertake reflects your own priorities.

### **Adapting textbooks**

In practice, there is almost no textbook that is completely suitable for all teachers and students.

In the end, the only person who really knows the students' needs is their own teacher. Sometimes teachers have to adapt the textbook for the success of the teaching and learning process.

Harmer (2001, p.305) suggests some ways teachers can adapt textbooks to satisfy the learning needs of the students:

- *omission* (leaving out elements that are considered inappropriate);



- *addition* (supplementing with texts or situations for language practice);
- *reduction* (cutting out an activity or an exercise);
- *rewriting* (modifying the material, especially practice material);
- *replacement* (replacing text or exercise material which is regarded as inadequate);
- *re-ordering* (changing the order of some activities within a lesson).

Richards (2001, p.261) considers that learning how to use and adapt textbooks is an important part of a teacher's professional knowledge. Through the process of adaptation the teacher personalizes the text, making it a better teaching resource, and individualizes it for a particular group of learners. Normally this process takes place gradually as the teacher becomes more familiar with the book, because the dimensions of the text that need adaptation may not be apparent until the book is tried out in the classroom.

### **Conclusion**

No matter how good the overall assessment of a traditional textbook is, it cannot be used without adaptation and additional materials in order to develop all the skills needed for the optimal acquisition of English as a foreign language.

### **References:**

- Harmer, J., 2001. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. Harlow: Longman.
- Hutchinson, T. and Torres, E., 1994. The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(2), pp.315-328.
- Race, P. and Wharton, S., 2005. *500 Tips for TESOL*, Taylor & Francis e – Library.
- Richards, J. C., 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sheldon, L., 1988. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(2), pp.237-246.
- <https://www.teachervision.com/curriculum-planning/textbooks-advantages-disadvantages>

# EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ALTERNATIVĂ PENTRU INSTRUIREA COPILULUI CU CERINȚE SPECIALE

**Prof. înv. preșc. Maria-Laura MOGHINĂ**  
**Școala Gimnazială Comuna Pietrari, jud. Vâlcea**

În societatea actuală, întâlnim din ce în ce mai des copii care sunt marginalizați, stigmatizați, lipsiți de afecțiune, sprijin sau dragoste, copii care nu știu să zâmbească, nu știu cum să gestioneze situația în care se află, nu știu cum e să fii fericit!

Există copii favorizați și copii defavorizați, cu integritate sau fără integritate personală, copii care sunt tratați într-un mediu organizat în școli speciale și copii care nu beneficiază de un astfel de tratament, fiind predispuși eșecului școlar, abandon școlar, aspecte care favorizează apariția sau dezvoltarea unor boli somatice și psihice, însoțite de tulburări de conduită și comportament, devieri de caracter sau tulburări nevrotice.

După decembrie 1989, persoanele cu dizabilități (incluse aici și persoanele cu deficiență mintală) apar ca o „noutate” pentru majoritatea populației din România și generează modificări atitudinale la diferite nivele ale societății. După revoluție, persoanele cu deficiențe erau considerate o rușine pentru societate, purtând vina pentru „ imaginea” țării în lume.

E drept că autoritățile fac pași mărunți, dar mai sunt foarte multe aspecte de luat în considerare. În toată țara, aproape 6 mii de copii cu dizabilități învață la o școală normală, după o programă adaptată. În urmă cu 8 ani doar o mie de copii cu dizabilități erau integrați în școlile normale. Statistica Ministerului de Educație arată că integrarea copiilor cu dizabilități se face potrivit standardelor europene!

Societatea românească are o inerție mai mare decât poate fi suportată de mulți dintre noi, astfel încât o schimbare de atitudine față de aceste persoane cu deficiențe mintale ar fi foarte necesară!

Chiar și persoanele cu dizabilități pot învăța mai mult decât s-a crezut. Fiecare persoană defavorizată are personalitatea sa și sunt ființe umane sensibile și deschise spre nou în funcție de capacitățile proprii. Ceea ce au nevoie este deschiderea și receptivitatea din partea celorlalți membrii ai societății.

Instituțiile în care aceste persoane trăiesc zi de zi, se pot modifica, se poate schimba sistemul, conducerea, dar cea mai importantă este schimbarea normelor, conduitelor și a mentalităților. Modul în care sunt priviți acești copii de către autorități poate conduce la o rezolvare a problemelor individuale sau societale.

Copiii cu deficiențe sunt percepuți de multe ori negativ, datorită diferitelor handicapuri, numeroaselor tulburări de conduită sau diverselor deficiențe asociate și nu de puține ori sunt marginalizați sau chiar excluși din școală, acest lucru ducând la fenomenul de inadaptare socială și socio-profesională!

Integrarea copiilor speciali in societatea actuală este strâns legată de integrarea copiilor în școlile de masă. Pentru ca acești copii să poată fi integrați în școlile de masă părinții trebuie să realizeze demersuri prin care să demonstreze nevoile speciale ale copilului dumnealor. Copiii speciali au nevoie de Certificat de Orientare Școlară/Profesională care este elaborat de Serviciul de Evaluare și Orientare Școlară și Profesională. Doar pe baza acestui certificate copilul cu CES poate beneficia de sprijin individualizat .

În cazul copilului/elevului cu CES, cadrul didactic de la clasă-în colaborare cu: cadrul didactic de sprijin/itinerant, părinții copilului, specialiști- va realiza un Plan Educațional Individualizat (PEI) conform nevoilor acestuia. Scopul final al acestuia este de a răspunde cerințelor individuale ale copilului/elevului, pentru asigurarea dezvoltării sale și a coerenței și a complementarității intervențiilor educaționale ulterioare.<sup>9</sup>

Planul educațional individualizat este un instrument de planificare, predare și evaluare. Acest plan trebuie să stea la baza procesului de planificare a intervenției pentru fiecare copil cu cerințe educaționale speciale. Este un document de lucru pentru întreg personalul didactic și trebuie să fie accesibil și să poată fi înțeles de toți cei care lucrează cu un astfel de plan.

Toți copiii, cu sau fără dizabilități, trebuie să învețe împreună, indiferent de mediul social sau cultural din care provin, de religie, etnie, limbă. Ecaterina Vrășmaș subliniază într-una din lucrările sale cea mai frumoasă definiție a incluziunii, prin următoarele cuvintede cheie:

"Toți împreună, acceptându-ne și sprijinindu-ne reciproc."<sup>10</sup>

#### **Bibliografie:**

- Dănescu, Elena,2016, Elemente de psihopedagogie specială, Editura Larisa, Câmpulung Mușcel
- Ecaterina Vrășmaș, 1999,„Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie” — Editura PROHUMANITATE
- Cucuș, C., Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Păiși Lăzărescu, M.; Ezechil, L., Laborator preșcolar, Editura V & I Integral, București, 2015.

---

<sup>9</sup> Dănescu, Elena. 2016, Elemente de psihopedagogie specială, Editura Larisa, p.241

<sup>10</sup> „Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie” – Ecaterina Vrășmaș – Editura PROHUMANITATE, 1999.

## PROIECT EDUCAȚIONAL - „CLUB DE LECTURĂ”

Prof. Nicoleta MUSTAȚĂ  
Colegiul Tehnic „Gheorghe Balș” Adjud, jud. Vrancea

**Titlu:** *Club de lectură*

**Tipul programului:** activitate extracurriculară

**Grup țintă :** elevii claselor IX – XII

**Perioada desfășurării:** septembrie 2022 – mai 2023

**Colaboratori:** Doamna bibliotecar din cadrul unității de învățământ și membrii catedrei de Limbă și literatura română

**Scop:** Incitarea la lectură / Îmbunătățirea competențelor de lectură

**Obiective:**

- Încurajarea și stimularea interesului elevilor pentru lectură;
- Cultivarea lecturii de plăcere;
- Stimularea gândirii critice, autonome și reflexive a elevului;
- Formarea unor criterii proprii prin care elevul să distingă singur ce și când să citească;
- Încurajarea exprimării libere a impresiilor, sentimentelor, trăirilor provocate de lectură;
- Privirea lecturii din alt punct de vedere decât cel „oficial” din clasă;
- Încurajarea aptitudinilor de creație literară ale elevilor talentați;
- Familiarizarea cu personalități marcante ale culturii și literaturii române;
- Conștientizarea importanței lecturii în construirea și desăvârșirea personalității;
- Dezvoltarea atitudinii de relaționare a elevilor cu ei înșiși și cu ceilalți;
- Stabilirea relațiilor de prietenie între elevi bazate pe încredere și respect;
- Oportunitatea schimbului de lecturi / de cărți / de opinii;
- Elaborarea unor liste de lectură recomandate de elevi.

**Întâlniri:** din două în două săptămâni

**Tematică:** Texte din literatura română și din literatura universală

**Modalități de popularizare:** afiș, pagina de facebook a liceului

**Activități:**

- activități de lectură cursivă, exerciții de dicție și dezbateri;
- întâlniri cu autori;
- participări la diverse lansări de carte;
- lansarea concursului de lectură „*Campania electorală a cărților*”(realizare afișe);
- lansarea concursului de creație literară „*Interviu cu un scriitor*” în limba română, engleză și franceză;
- șezătoare literară, atelier de creativ, interpretare scenete;
- vizite la Biblioteca Municipală Adjud;
- vizionări de spectacole/ filme;

**Resurse umane:**

- Profesor coordonator – profesor de limba și literatura română
- Bibliotecar

- Cadre didactice
- Elevi

**Resurse materiale:** volume de opere literare, calculator, internet, videoproiector, materiale video, markere, hârtie xerox etc.

**Rezultate așteptate:**

- Sporirea interesului elevilor pentru lectură;
- Formarea elevilor ca cititori pe tot parcursul vieții;
- Stabilirea unor relații de prietenie și colaborare între elevi;

**Diseminarea informației:**

- Crearea unui grup pe pagina de facebook a clubului de lectură
- Prezentarea creațiilor literare ale elevilor pe grup
- Prezentarea activităților pe site-ul școlii;
- Realizarea unor programe artistice la bibliotecă

**Evaluare:**

- Chestionare;
- Lucrări ale elevilor, afișe;
- Acordarea de diplome și premii elevilor câștigători ai concursurilor

Fotografii:



## DIMENSIUNI CONTEMPORANE ALE EDUCAȚIEI. DE CE ESTE NEVOIE DE NOILE EDUCAȚII?

**Prof. înv. primar Florina-Monica PANTEA**  
**Școala Gimnazială Nr. 1 Mădăras, jud. Bihor**

În primul rând, pentru a vorbi despre importanța noilor educații, trebuie să subliniem importanța școlii și importanța mediului educațional pentru elevi, viitori adulți.

Școala, din punctul meu de vedere, are datoria de a-ți deschide noi orizonturi, de a te pregăti pentru viața de adult, viața care urmează în momentul în care nu vei mai sta în băncile școlii.

Dacă ne dorim ca elevii să devină adulți responsabili atât față de ei înșiși, cât și față de ceilalți membri ai societății, trebuie să le acordăm importanță și să punem accent pe noile educații. Elevii studiind aceste discipline noi, însușesc informații utile pentru copilul care sunt acum, dar și pentru adultul care vor deveni.

De ce sunțin că noile educații sunt fundamentale pentru viitorul tinerilor? Deoarece cu ajutorul acestora elevii învață lucruri pe care le vor folosi în viitor.

Noile educații sunt: *Educația pentru democrație și drepturile omului, Educația ecologică, Educația antreprenorială, Educația pentru sănătate, Educația interculturală și Educația pentru timpul liber.*

Doar numele acestor discipline sugerează importanța acestora pentru ființele umane, din punctul meu de vedere.

Cu toții am auzit cazuri și mai ales în viața de adult că unii membri ai societății au fost cu drepturile încălcate, poate umiliți în anumite situații sau desconsiderați. Acești oameni deși puteau apela la căile legale pentru a-și face dreptate, nu au făcut-o din varii motive. Acest lucru se datorează faptului că nu ne cunoaștem drepturile suficient de bine, nu știm când și în ce circumstanțe să apelăm la căile legale sau când să apelăm la justiție pentru a ne face dreptate. Școala, dacă vrea, o țară liniștită cu un număr foarte redus de infracțiuni (spun foarte redus pentru că nu va exista niciodată fără infracțiuni, din nefericire), atunci ar trebui ca elevii să învețe despre cum să apeleze la căile legale la nevoie, respectiv care faptă ce sancțiuni aduce după sine și care sunt drepturile lor într-o țară democratică. Aici intervine *Educația pentru democrație și drepturile omului*. Este o materie care își are locul în școli, dar mai ales este o nevoie mare de aceasta.

Elevii trebuie să conștientizeze că planeta pe care trăim este o moștenire pe care am primit-o de la strămoșii noștri, este cea mai mare comoară pe care am primit-o vreodată și avem datoria față de generațiile următoare să o păstrăm curată. Cu toții știm ce este poluarea, cum se produce, dar nimeni nu a venit cu o soluție reală în legătură cu acest subiect. Fiecare are datoria de a-și aduna singur gunoaiile, de a nu arunca mizerii în ape și pe sol. O adevărată problemă a naturii reprezintă animalele care sunt pe cale de dispariție. Aceste animale au ajuns, din păcate, din cauza oamenilor

pe cale de dispariție. Pe când ajunge o specie ocrotită de lege, din punctul meu de vedere, este destul de târziu. Pentru a evita pe viitor problemele de acest fel, *Educația ecologică* are rol fundamental.

De câte ori se întâmplă ca tinerii să aibă un spirit liber, creativ, vin cu idei inovative, creează lucruri care s-ar putea vinde pe piață, dar nu au habar cum ar trebui să se lanseze pe piață într-un mod eficient, cum să-și facă o publicitate sau să fie creativi în ceea ce privește vânzarea produsului sau a ideii noi pe piață? Unii tineri nu au curajul de a încerca ceva nou, ideile lor nu li se par suficient de bune. Școala românească nu transmite suficientă încredere în sine referitor la afaceri proprii. Datorită acestor impedimente mulți tineri renunță la visul lor, se complac în situații și visul rămâne doar vis. Dacă îi să îl cităm pe Walt Disney "If You can dream it, you can do it." (*Dacă o poți visa, o și poți face.*) Pentru a face ca aceste dorințe să devină realitate, avem nevoie de *Educație antreprenorială*. Cu această disciplină putem încuraja spiritul liber, antreprenorial, putem învăța elevii să-și pună ideile în practică și îi putem învăța să se lanseze pe piață. Îi putem face adulți fericiți, adulți care și-au urmat inima și care au reușit în viață.

Suntem în secolul 21. Din nefericire, încă elevii nu sunt informați suficient de bine în școli despre efectele alimentației nesănătoase pe termen lung, unii dintre elevi încă nu știu exact la ce ajută exercițiul fizic. Acest lucru rezultă o epidemie de obezitate în rândul populației. Nu li se comunică elevilor efectele nocive ale tutunului asupra organismului, efectele dezastruoase ale alcoolului sau poate chiar ale drogurilor. Nu se vorbește suficient despre importanța igienei somnului și despre efectele lipsei somnului pe timp îndelungat. O problemă reală, cel puțin în România, reprezintă sarcinile nedorite în rândul adolescentelor. Ele, de multe ori, ajung în aceste situații limită datorită lipsei de informații. În aceste situații limită și soluțiile sunt extreme. Orice decizie ar lua o adolescentă într-o situație asemănătoare, o va afecta pentru tot restul vieții. Pentru a stopa aceste fenomene, din punctul meu de vedere, oribile, avem nevoie de *Educația pentru sănătate* mai mult decât de orice.

Elevii ar trebui să învețe că fiecare om este frumos în felul lui, demn de apreciat și respectat, iar acest lucru indiferent de rasă, religie, cultură, apartenență, ș.a.m.d. Cultura fiecărei popor este un bun moștenit, un bun pe care fiecare îl va da mai departe. Fiecare tradiție și cultură este frumoasă și importantă de studiat. Mereu va fi un subiect interesant de discutat modul în care trăiesc ceilalți, mai ales în cazul în care cultura unei țări este foarte diferită față de a noastră. Acest lucru ajută de îmbogățirea cunoștințelor și dezvoltarea valorilor. Este bine să cunoaștem și alte culturi și din alt motiv. Înainte de a pleca într-o țară îndepărtată, trebuie să ne dăm seama, dacă ne va fi pe plac ce ne va aștepta acolo sau nu ni se potrivește deloc. Inclusiv din respect față de o țară pe care ne dorim să o vizităm este bine să ne informăm despre cultura acesteia. De exemplu, în țările musulmane nu se consumă carne de porc, acest animal se consideră un animal murdar și ei consideră un păcat consumarea cărnii de porc. În restaurante musulmane nu prea se află acest tip de carne și este nerespect să comandăm așa ceva la un restaurant. În India vaca este un animal sfânt, ei nu consumă carne de vită și nu se cere nici în restaurante. Rolul fundamental al acestei discipline ar fi ca elevii să învețe niște norme de conduită în societate cu ceilalți oameni, iar acest lucru indiferent de cultura acestora. Elevii trebuie să învețe că *Fiecare are un loc sub soare*.

Ultima, dar nu cea din urmă reprezintă *Educația pentru timpul liber*. De multe ori se întâmplă că în timpul liber nu știi ce ai vrea să faci, nu știi cu ce să-ți ocupi timpul. În legătură cu sarcinile legate



de școală sau serviciu apare procrastinarea, nu avem mereu dispoziția necesară pentru a ne face anumite proiecte sau să ne ocupăm de anumite sarcini. Prin urmare, stăm pe canapea, ne uităm la TV câteva ore și ne dăm seama că nu am nimic util în acest timp. Pentru a evita acest fenomen, această disciplină are un rol fundamental. Elevii au nevoie de exemple de a-și petrece timpul liber într-un mod eficient. Mulți elevi nu știu ce li se potrivește cu adevărat, deoarece nici nu au experimentat anumite arii. În timpul liber se poate organiza sau participa la o activitate de ecologizare, tinerii se pot alătura unui club de lectură, au opțiunea de a învăța o limbă străină, de a cânta la un anumit instrument, de a participa la evenimente sportive sau de a practica orice altceva care le aduce plăcere, înafară de a sta în fața unui ecran multe ore.

În concluzie, de ce este nevoie deci pentru noile educații? Este nevoie pentru prezentul și viitorul umanității de ele. Aceste discipline ne transmit adevărate valori, ne învață cum să ieșim din zona de confort, ne învață să țintim către stele, dacă simțim nevoia. Ne învață ce înseamnă adevăratele valori, ne învață cum să avem grijă de noi înșiși, de ceilalți, ne învață să ne respectăm propria persoană și să-i respectăm pe ceilalți.

**Bibliografie:**

Cemortan S. Oportunitatea dezvoltării curriculumului preșcolar în conformitate cu teoria noilor educații. Centru Educațional PRO DIDACTICA, 2007;  
Dumitru-Tiron E. Dimensiunile Educației Contemporane. Institutul European;  
Salade D. Dimensiuni ale educației. Idei pedagogice contemporane.

---

## ROLE-PLAY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

---

Prof. Mirela-Geta POPA

Liceul Tehnologic „Costache Conachi” Pechea, jud. Galați

Role-play is an effective drama technique to animate the teaching and learning process, arouse the interests of students, and make the language acquisition memorable.

Susan Holden defines role-play as “a type of activity in which the students are given fairly controlled scenarios or cuecards to interpret.” It fits her definition of ‘drama’ (the *world of ‘let’s pretend’*) but has implications of a more controlled circumstance in which the students generally interact in pairs or small groups. (Holden, 1987, p.9)

Patricia Mugglestone (1977, p.14) considers that the term role-play refers to activities in the teaching of English as a foreign language such as:

1. participation in everyday situations in which the learner plays himself in his everyday roles, e.g. ‘The person in the room next to yours keeps you awake late at night with his record-player.’

2. participation in specific dramatisations in a setting in which the learner plays a definite role and is assigned definite ideas and attitudes, e.g. ‘You’re Miss Emmett, a teacher. You teach Class Three at this school. You think uniforms are for the army: it’s not right to make young people wear them’.

Mugglestone (1977, p.14) lists the most important aims of role-play activities:

- to provide the learner with a rehearsal for ‘real life’ and the roles he will have to assume outside the classroom;
- to provide intensive oral practice in a relatively free and creative manner;
- to provide an opportunity to develop and test communicative competence.

Dougill (1987, p.17) states that “the main benefit of role-play from the point of view of language teaching is that it enables a flow of language to be produced that might be otherwise difficult or impossible to create”. On the other hand, Byrne (1982, p.93) suggests that these activities “do not always succeed in involving the learners deeply- perhaps because they do not exercise them sufficiently on an imaginative level.”

Scrivener (2005, p.155) discusses the practical aspects of role-playing and writes that in role-play, learners are usually given some ‘role cards’ with information about the ‘role’. Students prepare for a short time and then meet up with their peers to act out small scenes using their thoughts, as well as any ideas and information from the role cards. The role cards have to be designed so that the participants will have distinctly different points of view and natural disagreements. Role-plays can offer a starting point for general discussion, or it can be used to practise specific pieces of language (maybe grammatical points, functional areas, lexical groups, etc.).

Dougill (1987, p.18) provides a classical example of role-play:

Activity: **Inviting** (role-play)

Purpose: Practice in inviting and responding to invitations

Situation

Person A is at home and bored. He rings up person B to invite her to the cinema.

<i>Person A</i>	<i>Person B</i>
Say hello	Say hello
Invite B to the cinema	Ask what is on
Say it's the latest Clint Eastwood film	Accept the invitation
Tell B to meet you at the cinema	Say that's okay

### **Advantages of using role-play in ELT**

There are many considerable benefits that *role-play activities* have to offer:

- *It creates an environment favourable to learning.* During role-play activities the classroom becomes a space where enjoyment and learning come together.
- *It increases motivation.* Motivation is an element which plays an essential role in any learning and in particular in the learning of languages. The use of drama techniques is one of the most motivating methods in schools because they involve affective factors essential for language learning such as relaxation, a feeling of confidence, security or pleasure.
- *It eliminates psychological constraints.* Working in pairs or groups allow students to gradually overcome their shyness and become more open. As part of a group, they are no longer afraid of making a mistake or being judged.
- *It stimulates students' imagination and sensitivity.* When playing a role, students have the opportunity to understand and relate to the feelings of others.
- *It encourages the student's involvement in learning.* Role-play activities give weaker students the possibility to use non-verbal strategies to compensate for their linguistic deficiencies.
- *It is an aid in the acquisition of socio-cultural competence.* Through role-play learners can discover certain elements and situations specific to a foreign culture.
- *It develops students' fluency.* Role-play activities allow learners to speak more often, to experience the language, to work on words improving pronunciation, stress and intonation. Teachers can teach the language code in a fun and therefore less academic way: students learn vocabulary and grammar while playing.
- *It provides the tools for a more effective communication.* Role-play activities make use of both verbal and non-verbal strategies of oral expression. In oral communication, extralinguistic elements such as intonation, pauses, accents, gestures and facial expression facilitate the understanding of the message we want to convey.
- *It prepares students for real-life communication.* It puts language into context and provides learners with opportunities to use the language they have learnt in an appropriate situation. This experience should arm them with confidence for facing the world outside the classroom.

### **Disadvantages of using role-play in ELT**

Some of the disadvantages of using drama in ESL are mentioned by Wan Yee Sam (1990) in his paper *Drama in Teaching English as a Second Language - a Communicative Approach*:

- *Activity is artificial.* Although role-play is supposed to provide context for authentic language, the situations sometimes created are artificial and not relevant to the needs of the students.

- *Activities are difficult to monitor.* With so much activity, both physical and verbal going on, it is sometimes hard for the teacher to monitor a student's performance. There is a concern among teachers that the students are having too much fun and that no learning is taking place.
- *It can cause embarrassment.* In some situations, especially among adult learners, role-play activities can cause a lot of discomfort, awkwardness and very little spontaneous language use. Choosing appropriate roles for different students is thus very important.
- *It encourages incorrect forms.* Since it is recommended not to correct mistakes immediately so as not to inhibit students, this provides opportunities for learners to produce and practise ungrammatical and inappropriate forms.
- *It has cultural bias.* Role-play is more suited for learners from cultures where drama activities and learner-directed activities in teaching is common. In cultures where the teacher-dominated classroom is still the norm, the learners may not respond willingly to the activities.
- *Teachers' fear of losing control.* Since the activities require the full participation of the students and minimum involvement of the teacher, some teachers fear that they may lose control of the class. Furthermore, the students may get carried away and become disruptive.
- *Spontaneity is lost.* Sometimes the students get too caught up with WHAT to say. They hesitate to choose their words and do not interact spontaneously.
- *Timing lessons is difficult.* It takes a lot of time to prepare role-play activities. The teacher is not always able to predict the amount of time required to complete an activity since the skills of each class vary.
- *Activities may not be suitable for all levels.* Role-play requires a lot of speaking in the target language. Thus, it may not be very suitable for lower-level students who do not have the necessary communicative competence to accomplish the activity.

As any other teaching activity, role-play activities must be well prepared and conceived if we want them to be successful. We should remember that classes of students vary, and it's a good idea to think carefully about several factors before choosing a role play for our students.

Billíková and Kiššová (2013, p.23) suggest that the teacher should take into consideration the following questions concerning learner-oriented objectives before using drama techniques:

- *What will the students be able to do/produce after completing this particular activity?*
- *What kind of language will my learners practise/acquire when doing this particular activity?*
- *Which language skills (listening comprehension, speaking, reading and writing) will they practise when doing this particular activity?*
- *How will learners with different learning styles benefit from doing this particular activity?*
- *How does this particular activity raise my learners' social and cultural awareness?*
- *How does this particular activity develop my learners as human beings?*

The traditional arrangement of classrooms is not favourable to role-play activities because desks can be both a physical and psychological obstacle. To create a free space, we have to move the furniture out of the way, preferably with the help of the students.

Drama activities need a lot of open space to:

- ❖ allow students to move freely and communicate with body movement;
- ❖ to see the person you are talking to;
- ❖ work in groups or pairs more efficiently;
- ❖ eliminate the distractions that desks can provide (books, pens, phones etc.);
- ❖ divide the performance zone from the audience zone;
- ❖ create a scene-setting;
- ❖ allow the teacher to demonstrate the activities;
- ❖ observe the work of all students, not only of those sitting in the front rows;
- ❖ create a relaxed atmosphere and encourage creativity.

**Conclusion.** Although the implementation of role-play activities in language teaching comes with some challenges, the benefits are far more important than the risks. Role-play activities provide development of communicative competence, integrated and engaging learning, contextualised interaction, confidence and motivation in learning and using the English language.

#### References:

- Billíková, A. and Kiššová, M., 2013. *Drama Techniques in the Foreign Language Classroom*. Nitra: Constantine the Philosopher University
- Byrne, D., 1982. *Teaching Oral English*. Harlow: Longman.
- Dougill, J., 1987. *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan.
- Holden, S., 1981. *Drama in Language Teaching*. Essex: Longman.
- Mugglestone, P., 1977. Role-play. *ELT documents*, 77(1), pp.14-16.
- Sam, W. Y., 1990. Drama in teaching English as a second language - a communicative approach. *The English Teacher* [online]. Available at:  
[https://melta.org.my/journals/TET/downloads/tet19\\_01\\_08.pdf](https://melta.org.my/journals/TET/downloads/tet19_01_08.pdf) [Accessed 25 January 2023].
- Scrivener, J., 2005. *Learning Teaching*. 2nd ed. Oxford: Macmillan.

## PROPUNERE DE SUBIECTE

ȚIPĂU Elena  
Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța

Setul 1

1. O rază de lumină cade pe o oglindă plană orizontală. Raza formează cu orizontala un unghi de  $35^{\circ}$ . Să se afle valoarea unghiului de reflexie.

- a)  $i = 90^{\circ} - \alpha$
- b)  $i = 90^{\circ} - 35^{\circ} = 55^{\circ}$
- c)  $r = i = 55^{\circ}$
- d)  $i = 35^{\circ}$

2. Să se determine înălțimea unei coloane dacă razele de soare fac un unghi de  $30^{\circ}$  cu pământul și umbra are o lungime de 5m.

- a) **2,88m**
- b) 2,60m
- c) 2,50m
- d) 2,23m

3. Un corp cu masa de 250 g se află la înălțimea de 4m. Cât este energia lui potențială.

- a) 8J
- b) 12J
- c) **10J**
- d) 16J

4. Un soldat străbate distanța de 48,3dam în timp de 5 minute. Cât este viteza lui?

- a) 1,42 m/s
- b) 1,50m/s
- c) 1,55m/s
- d) **1,61m/s**

5. Două prisme paralelipipedice cu aceleși dimensiuni  $L=8\text{cm}$ ,  $l=4\text{cm}$ ,  $h=8\text{cm}$  se lipesc formând un cub. Să se determine volumul cubului.

- a)  $5120\text{cm}^3$
- b)  **$0,512\text{dm}^3$**
- c)  $0,512\text{m}^3$
- d)  $51,20\text{dm}^3$

6. Două prisme paralelipipedice cu aceleși dimensiuni  $L=8\text{cm}$ ,  $l=4\text{cm}$ ,  $h=8\text{cm}$  se lipesc formând un cub. Să se determine masa cubului știind că  $\rho=800\text{kg/m}^3$ .

- a) 0,25kg
- b) **0,41kg**
- c) 0,32kg
- d) 0,18kg

7. În cât timp va parcurge un melc o distanță  $d=10\text{m}$ , dacă viteza lui este  $v=2\text{cm/s}$ ?

- a) 100s
- b) 150s
- c) 800s
- d) **500s**

8. Un resort elastic se alungește cu  $\Delta l=3\text{cm}$  dacă de el se suspendă un corp de masă  $m=150\text{g}$ . Calculează constanta elastică a resortului

- a) 55N/m
- b) 45N/m

c) **50N/m**

d) 60n/m

9. Pentru a ridica un corp de masă  $m=80\text{kg}$  se folosește o pârghie de ordinul 1, la care brațul forței active este de 8 ori mai mare decât brațul forței rezistente. Care este valoarea forței active cu ajutorul căreia parghia rămâne în echilibru

a) 80N

b) **100N**

c) 120N

d) 160N

10. La un moment dat, un corp cu masa de  $0,6\text{kg}$  are energia cinetică  $E_c=58,8\text{J}$ . Să se afle viteza lui în acel moment.

a) **14m/s**

b) 12m/s

c) 16m/s

d) 15m/s



## PROPUNERE DE SUBIECTE

**Leila ACMOLA**  
**Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța**

Setul 2

1. O rază de lumină cade pe o oglindă plană orizontală. Raza formează cu orizontala un unghi de  $25^{\circ}$ . Să se afle valoarea unghiului de reflexie.

- a)  $i = 90^{\circ} - \alpha$
- b)  $i = 90^{\circ} - 25^{\circ} = 65^{\circ}$
- c)  $r = i = 65^{\circ}$
- d)  $i = 35^{\circ}$

2. Să se determine înălțimea unei coloane dacă razele de soare fac un unghi de  $45^{\circ}$  cu pământul și umbra are o lungime de 4m.

- a) **4,00m**
- b) 2,75m
- c) 2,25m
- d) 2,00m

3. Un corp cu masa de 750 g se află la înălțimea de 2m. Cât este energia lui potențială.

- a) 8J
- b) 12J
- c) **15J**
- d) 16J

4. Un soldat străbate distanța de 56,2dam în timp de 8 minute. Cât este viteza lui?

- a) 1,42 m/s
- b) 1,30m/s
- c) 1,25m/s
- d) **1,17m/s**

5. Două prisme paralelipipedice cu aceleși dimensiuni  $L=6\text{cm}$ ,  $l=3\text{cm}$ ,  $h=6\text{cm}$  se lipesc formând un cub. Să se determine volumul cubului.

- a)  $216,0\text{cm}^3$
- b)  **$0,216\text{dm}^3$**
- c)  $0,216\text{m}^3$
- d)  $2,16\text{dm}^3$

6. Două prisme paralelipipedice cu aceleși dimensiuni  $L=8\text{cm}$ ,  $l=4\text{cm}$ ,  $h=8\text{cm}$  se lipesc formând un cub. Să se determine masa cubului știind că  $\rho=800\text{kg/m}^3$ .

- a) 0,25kg
- b) **0,17kg**
- c) 0,32kg
- d) 0,18kg

7. În cât timp va parcurge un melc o distanță  $d=20\text{m}$ , dacă viteza lui este  $v=2\text{cm/s}$ ?

- a) 200s
- b) 300s
- c) 1600s
- d) **1000s**

8. Un resort elastic se alungește cu  $\Delta l=4\text{cm}$  dacă de el se suspendă un corp de masă  $m=200\text{g}$ . Calculează constanta elastică a resortului

- a) 55N/m

b) 45N/m

c) 50N/m

d) 60n/m

9. Pentru a ridica un corp de masă  $m=50\text{kg}$  se folosește o pârghie de ordinul 1, la care brațul forței active este de 5 ori mai mare decât brațul forței rezistente. Care este valoarea forței active cu ajutorul căreia parghia rămâne în echilibru

a) 80N

b) 100N

c) 120N

d) 160N

10. La un moment dat, un corp cu masa de  $0,5\text{kg}$  are energia cinetică  $E_c=36\text{J}$ . Să se afle viteza lui în acel moment.

a) 12m/s

b) 13m/s

c) 16m/s

d) 15m/s

# LEADERSHIP VERSUS MANAGEMENT

## ANALIZĂ COMPARATIVĂ -IMPORTANȚA EXERCITĂRII CELOR DOUĂ FORME DE CONDUCERE ÎNTR-O ORGANIZAȚIE ȘCOLARĂ

**prof. înv. primar Elisabeta-Ștefania VÎRTOPEANU**  
**Școala Gimnazială „Alexandru Colfescu” Alexandria, jud. Teleorman**

Referindu-se la diferențele dintre management și leadership, John Kotter (2001) susține că „Managementul este despre a face față complexității ... Leadershipul, în schimb, este despre a face față schimbării”. Liderii școlii de astăzi trebuie să facă față complexității; cu toate acestea, succesul școlilor lor va depinde mai ales de cât de bine se ocupă de schimbare.

Liderii au o viziune unică și convingătoare pentru școlile lor. Kotter clarifică, de asemenea, că „pentru conducere, realizarea unei viziuni necesită motivare și inspirație - menținerea oamenilor în mișcare în direcția corectă, în ciuda obstacolelor majore în calea schimbării, apelând la nevoile, valorile umane de bază, dar adesea neexploatate, și emoții ”(p. 86).

În sistemul educațional, noțiunile de manager și lider par oarecum abstracte, fiind greu de asimilat de cei care privesc din afara sistemului. Managementul combină abilități în creativitate, de foarte bună organizare, capacitate analitică și legături interpersonale, dar și abilități de gestionare a timpului și de comunicare permanentă cu membrii organizației școlare pentru a produce rezultate eficiente orientate spre scopul propus. Leadershipul, în contrapondere cu managementul educațional, presupune o viziune în ceea ce privește viitorul instituției școlare, anticipând în ceea ce se poate transforma aceasta. Presupune cooperare, lucrul în echipă și uzul factorilor motivaționali. Liderul se folosește de metode de convingere, este perseverent în a-și determina colegii să ducă la îndeplinire obiectivele propuse în planul de dezvoltare instituțională (Zlate, 2004)

Pentru o delimitare mai profundă a celor două concepte, este necesar să fie analizat mai în detaliu fiecare termen, împreună cu derivatele sale. Astfel, managerul are subalterni, subordonați, indivizi cărora li se trasează sarcini care trebuie duse la îndeplinire, fiindu-le fixate obiective. Liderul are echipă, colaboratori cu care cooperează și care-l urmează în activități, în idei și în acțiunile pe care și le propune să le realizeze.

Managerii, prin definiție, au subalterni, cu excepția acelorora pentru care titlul este un lucru formal și impropriu obținut prin vechimea deținută în domeniul educației. În acest caz, puterea lor asupra altora este diferită față de autoritatea formală. În general, managerii se caracterizează prin: stil autoritar, tranzacțional, focusarea pe efort și muncă, dar și pe nevoia de a nu ieși dintr-o zonă de confort. Managerul are un stil autoritar acordat de instituția ierarhic conducătoare, iar subordonații acestuia acționează, în mare măsură, după cerințele și dorința lui.

Liderul nu are subordonați. El trebuie să renunțe la controlul formal autoritar, întrucât a fi leadership înseamnă să ai oameni, colegi, care să te urmeze, cu care să relaționezi în mod practic. Realizarea acestui lucru se face întotdeauna într-un mod liber și voluntar și fără constrângeri din exterior (Telepsan, 2005). Liderii se caracterizează, în general, prin: stilul carismatic, stilul de transformare, concentrat asupra oamenilor, pe nevoile și necesitățile acestora, prin explorarea și

gestionarea situațiilor de risc (Liderismul în activitatea organizației: Esența și factorii determinanți, 2014). Un lider carismatic știe să-si atragă subalternii colaboratori, reușește să-i ghideze și să realizeze o concordanță între munca care trebuie efectuată și doleanțe. Astfel, în școală, echipa cu care trebuie să lucreze liderul, va fi capabilă să-l urmeze indiferent de riscul pe care îl implică sarcinile propuse.

Dacă ne întrebăm care ar fi răspunsul la întrebarea “Care este cel mai bun stil de conducere în școală?”, nu cred că am găsi unul adecvat. Ceea ce este “cel mai bine” depinde de mai mulți factori.:

- ❖ mediul exterior școlii (poziția școlii în cadrul comunității, cererile pe piața forței de muncă, dorințele părintilor);
- ❖ organizarea școlii (cea orizontală și cea verticală);
- ❖ scopurile sau misiunea școlii (când are o misiune orientată spre promovarea unui examen, o misiune orientată spre menținerea situației prezente sau o misiune de inovație);
- ❖ caracteristicile profesorilor (parerea lor despre profesiunea proprie, experiența, așteptările directorului) și diferențele dintre profesori;
- ❖ caracteristicile elevilor (mediu de proveniență, educație);
- ❖ caracteristicile directorului (mediu de proveniență, experiența, personalitate).

Nu este atât de ușor precum pare să rezolve chestiunea privind care este cel mai bun stil de leadership într-o situație dată. Trebuie avut în vedere faptul că în toate acțiunile este indicat să existe un echilibru, atât în luarea deciziilor care privesc breasla dascălilor, dar și privind instituția de învățământ ca atare.

Rolurile de manager și lider ar trebui să se întrepătrundă și să se completeze reciproc, pornind de la componenta pragmatică, întrucât liderul în rolul său de manager se confruntă cu complexitatea și diversitatea fenomenelor din cadrul organizației școlare pe care o coordonează (Cornescu et al., 2003).

Rezultatul îndeplinirii cu succes a rolului de manager este eficiența internă, adică funcționarea normală, pozitivă, fără tensiuni interne și convulsii a instituției reprezentate. În schimb, în funcția de lider, managerul se concentrează asupra realizării schimbărilor necesare în mentalitatea, comportamentul și modul de acțiune al celor pe care-i conduce, rezultatul îndeplinirii cu succes a rolului de lider, fiind performanța (Gogu, 2016).

Funcția de conducere solicită un climat democratic, cunoștințe, deprinderi și abilități din partea șefilor, pentru rezolvarea problemelor specifice fenomenelor de grup și pentru a fi în măsură să se construiască echipe de lucru eficiente și performante. Conform lui Corey, „Managementul este eficiență în ascensiunea pe scara succesului, iar leadershipul stabilește dacă scara este așezată pe un perete potrivit”. “Conducătorul” nu este însă singurul care stabilește sarcini, acțiuni, activități de dus la îndeplinire și modalități și metode adecvate de realizare a acestora, ci face parte din echipă, devine un partener important al acesteia, un participant activ care își ghidează și își orientează membrii echipei. Acesta își consiliază, ajută și dirijează colaboratorii, pentru ca la rândul lor, aceștia să perceapă corect situația în care se află organizația (Ciocian, 2001). Acest aspect este necesar pentru a se putea motiva reciproc, întrucât doar mobilizându-se pot îndeplini obiectivele propuse. Însă, nu există lideri buni fără persoane de bună calitate care să-i urmeze. Deci esența mecanismului leadershipului constă în a determina să urmeze liderul persoanele capabile la realizarea obiectivului avut în vedere. Sintetizat, în conducerea unei organizații școlare, vorbim despre cinci faze:

❖ Pregătirea liderului pentru a-și exercita leadershipul din punctul de vedere al stabilirii scopurilor, modalităților de realizat, al încrederii în sine și al disponibilităților voliționale pentru derularea ansamblului de acțiuni necesare, folosind un comportament specific;

❖ Manifestarea de către lider a capacității de a asculta și, concomitent, de a declanșa idei și emoții la potențialii participanți la realizarea obiectivului urmărit;

❖ Conectarea scopurilor, ideilor și opiniilor liderilor cu scopurile, ideile și opiniile celorlalți; de remarcat că la începutul fazei nu rareori există diferențe, sau chiar opoziții de puncte de vedere între lider și persoanele subordonate sau implicate;

❖ Determinarea persoanelor de a crea, simți și a se comporta la un nivel apreciabil în consonanță cu punctele de vedere ale liderului, la baza acestor evoluții și rezultate se află capacitatea liderului de a-i „inspira” pe ceilalți;

❖ Realizarea și menținerea dedicării persoanelor abordate pentru a obține rezultate corespunzătoare obiectivelor urmărite.

Conținutul și modalitățile concrete de derulare a acestor faze depind într-o măsură apreciabilă de disponibilitatea sau „maturitatea” persoanelor avute în vedere de lider.

Din acest punct de vedere în școli, ca în orice organizație, se disting patru categorii de persoane:

- ❖ care nu pot și nu doresc să se implice;
- ❖ nu pot, dar doresc să se implice;
- ❖ pot, dar nu doresc să se implice;
- ❖ pot și doresc să se implice

În funcție de categoria de persoane întâlnită, liderul folosește diferite tipuri de putere. Astfel, putem să adaptăm într-o organizație școlară, opinia K. Blanchard: pentru persoanele din prima categorie se recomandă apelarea la puterea coercitivă de care dispune ca șef. În schimb, pentru persoanele din ultima categorie, apte și doritoare să se implice, liderul recurge la puterea sa ca expert. Pe parcursul fazelor menționate tratând cu persoane manifestând grade diferite de disponibilități, liderul îmbină deciziile, comportamentale și acțiunile centrate pe realizarea sarcinilor, cu cele ce sintetizează pe primul plan dimensiunea umană a relațiilor cu celelalte persoane, ceea ce un manager nu ar putea să facă, deoarece managerul dictează, nu colaborează sau motivează.

Considerăm, astfel, că esența leadershipului constă în a reuși să-i determine pe cei din jurul și din subordinea sa să întreprindă acțiuni concrete pentru atingerea scopurilor propuse. Acest lucru îi obligă pe lideri să se concentreze asupra modului de utilizare a puterii și asupra adoptării unor decizii care să determine acțiunea indivizilor.

Un stil de leadership adaptat nevoilor curente ale unei școli presupune capacitatea de a atrage atenția cu privire la anumite schimbări, fără a fi în centrul atenției. Un lider accentuează problema și soluționarea ei, nu imaginea sa.

Leadershipul transformățional este axat pe ideea transformării, a schimbării pozitive a membrilor prin stimularea și inspirarea lor în direcția atingerii performanței și totodată în direcția formării propriilor abilități de leadership. Astfel, sursa de energie disponibilă la nivelul psihicului uman este canalizată în direcția dorită de către organizație, prin atingerea unor obiective duble, cele organizaționale și cele personale.

Sunt mai mult de 10 ani, de când cercetătorii au devenit din ce în ce mai interesați în studierea leadershipului transformățional și a celui charismatic. Termenii charismatic și transformățional sunt foarte apropiați. Aceștia se referă la procesul de influențare al schimbărilor

importante în cadrul unei organizații și al membrilor acesteia cu scopul de a-o impulsiona către scopuri și obiective comune (Slack, 1997). Liderul transformățional este acela cu trăsături sigure de personalitate. Ross și Offerman (1997) au arătat o legătură distinctă între stilul liderului transformățional și atribuțiile personalității. Liderii transformăționali au scoruri ridicate la nivelul emoțional și al atenției și scoruri scăzute în zonele legate de nivelul de agresivitate și criticism. În general, liderul transformățional implică atât liderii cât și pe cei care îi urmează ridicându-i pe fiecare în parte la cote mai înalte de succes.

Liderul transformățional implică stimularea subordonaților la acțiune urmărind personalitățile mai active și ideile care sunt mai degrabă proactive decât reactive (Bass, 1985). Bass, unul din primii teoreticieni ce au studiat liderul transformățional, afirmă că, pe baza piramidei nevoilor a lui Maslow, liderii transformăționali îi puteau ridica pe aceia din jurul lor de la un nivel inferior la un nivel superior al nevoilor. Maslow afirmase că oamenii trebuie să-și satisfacă nevoia de supraviețuire și numai după aceea să-și satisfacă alte nevoi, în încercarea ierarhică cu importanța acestora pentru supraviețuire. Acești lideri reușeau să-și ridice subordonații la o conștientizare mai ridicată raportat la ceea ce îi înconjoară și să ridice efectele acțiunii lor deasupra acestor lucruri. Conștientizarea a ceea ce te înconjoară și înțelegerea sarcinilor necesare pentru a schimba acest mediu este rezultatul în ultimă instanță a unei culturi organizaționale transformăționale. (Bass, 1985).

Liderul transformățional implică câțiva factori cheie: emoțiile, valorile, stima de sine, obiectivele și nevoile. Când sunt incorporate în stilul de conducere, acești factori pot conduce la aspirații mai mari, la un mai mare efort, la un indice scăzut de absenteism și la o performanță peste așteptări, o mai mare satisfacție a muncii (Chelladurai, 1999). În concordanță cu Burns, liderul transformățional implică și liderii dar și pe cei care îi urmează (sfătuitori și sfătuiți); aceștia se ridică unii pe ceilalți la nivele mai înalte de motivare, deoarece liderul aplică la ideile și valorile subordonaților. Mai târziu, Bass a mers către primele teorii ale lui Burns în dezvoltarea unui "Multifactor Leadership Questionnaire" (Slack, 1997), sugerând că liderii transformăționali sporesc încrederea subordonaților și cresc conștientizarea obiectivelor.

Bass a identificat 7 comportamente de lider care pot fi identificate cu liderul transformățional și tranzacțional. Acestea sunt liderul charismatic, liderul inspirațional, considerația individuală, stimularea intelectuală, soluția recompensei, conducerea prin așteptări, stilul liber (laissez-faire). Primele patru zone identifică liderii transformăționali. Pozițiile cinci și șase identifică comportamentele tranzacționale. În final, caracteristicile "laissez-faire" identifică indivizii care nu posedă caracteristici de lider. Aceste prime patru arii și conceptul de laissez-faire trebuie luate în considerare pentru a înțelege în totalitate stilul de lider transformățional.

Liderul charismatic este privit ca gradul până la care liderul este văzut charismatic de către cei care îl urmează. Deși termenul de carisma poate fi prea des utilizat, carisma este folosit pe terenul științelor sociale și politice pentru a descrie liderii care au efecte profunde și extraordinare asupra celor care îi urmează (Bass, 1985). Carisma a fost examinată în termeni conceptuali în relație cu științele organizaționale de către House (1977), care a introdus carisma în teoria sa "cale-obiectiv". Bass a examinat câteva caracteristici ale charismei și felul cum acestea interacționează cu stilul liderului transformățional. Carisma depinde atât de liderii cât și de cei care îi urmează: un lider charismatic receptează o uriașă componentă emoțională de devoțiune, acceptare și credință oarbă din partea celor care îi urmează (Bass, 1985). În timpul unei crize sau situații de agonie, un lider charismatic este văzut ca un salvator, și liderul transformățional este cel



mai eficient. Legătura între leadershipul transformațional și charismatic este criza sau agonia într-o organizație. Astfel, leadershipul charismatic este o caracteristică a leadershipului transformațional (Bass, 1985).

Liderul inspirațional exprimă felul în care un lider inspiră o organizație privită ca un întreg. Liderul inspirațional este o continuare a leadershipului charismatic. Charisma motivează indivizii în timp ce leadershipul inspirațional motivează întreaga organizație. Liderul inspirațional este capabil să ridice subordonații astfel încât aceștia să fie parte a unui mediu și a unei culturi organizaționale. Liderul inspirațional însuflă mândrie în rândul indivizilor, folosind dialogul și discursurile motivaționale pentru a construi morală organizației și folosește propriul comportament pentru a da un exemplu exprimând ceea ce așteaptă (Bass, 1985). Leadershipul inspirațional este similar cu leadershipul charismatic în sensul că trebuie perceput de cei care îi urmează pentru a fi eficace. Importanța inspirațională a unui lider este necesară când angajamentul subordonatului este esențial în performanța efectivă a organizației.

*Considerația individuală* este o caracteristică care arată cât de multă atenție personală acordă un lider subordonaților săi. Subordonații sunt priviți individual și tratați diferit în concordanță cu nevoile lor și capacitățile lor. Această considerație individuală poate lua forme variate. Expresia aprecierii pentru o muncă bine făcută este expresia cel mai des întrebuințată în cazul considerației individuale (Bass, 1985). Considerația individuală este de asemenea o parte majoră a schimbului liderului-membru, în care liderul împărașește din așteptările sale cu subordonații săi. Considerația individuală este foarte importantă în comportamente de dezvoltare și delegare. Considerația este asigurată subordonaților în zone de dezvoltare cum ar fi consiliere în carieră și progresul performanței. Considerația capacităților indivizilor pot de asemenea să permită unui lider să determine capacitatea pentru responsabilitate și capacitatea de muncă a unui subordonat și să aprecieze cantitatea și importanța delegării. Considerația individuală este un aspect important al leadershipului transformațional (Bass, 1985).

*Stimularea intelectuală* permite liderului să promoveze idei noi și să provoace direcțiile operaționale învechite într-o organizație. În plus față de alte caracteristici de leadership, liderii transformaționali pot stimula eforturi suplimentare de la subordonații lor prin intermediul unei stimulări intelectuale. Stimularea intelectuală implică apariția și schimbarea, a celor care urmează liderul, în conștientizarea problemei și rezolvarea acesteia prin utilizarea gândirii și imaginației în relație cu credințe și valori (Bass, 1985). Acest aspect al leadershipului transformațional dă dreptul la o concentrare pe termen lung în cazul strategiei și un plus față de gândirea pe termen scurt implicată în controlul crizei și rezolvarea imediată a problemei. Liderii pot articula o viziune celor care îi urmează.

Stimularea intelectuală este de asemenea legată de latura charismatică a leadershipului transformațional. Liderii charismatici tind să aibă excelente abilități în comunicarea viziunii. Stimularea intelectuală de către liderul transformațional este adesea necesară când organizația are legătură cu situații de structură organizațională precară. Stimularea intelectuală are rezultate în transformarea structurii în soluții bine structurate pentru problemele organizației. (Bass, 1985). Posibil, cel mai important aspect pentru stimularea intelectuală este felul cum se interacționează cu inteligența subordonaților. Liderul este obligat să determine intelectul subordonaților și apoi prin utilizarea considerației individualizate, să decidă nivelul de sarcini care poate fi intelectual atribuit aceluia subordonat.

Cu analiza celor patru arii principale sau caracteristici ale liderului transformational, se poate observa că acestea sunt interdependente și trebuie să coexiste eficient. Absența oricăreia determină ineficiența liderului transformațional. În plus, folosirea nepotrivită a unora dintre caracteristici determină pierderea loialității subordonaților și, în consecință la pierderea eficacității liderului (Snack, 1997).

Împuternicirea este un termen care a fost legat de liderul transformațional în studiile recente (Fullam &, 1998). Imputernicirea este mutarea deciziei la nivele la care decizii competente pot fi luate. Pentru ca împuternicirea să fie eficientă, liderii valoroși trebuie să fie prezenți pe toate nivelele de management într-o organizație.

Liderii transformationali tind să facă câteva lucruri specifice. Aceștia tind să pună sub semnul întrebării presupunerile organizației și să abordeze o gândire non-tradițională în rezolvarea problemelor, să manifeste un mod de abordare colaborativ în rezolvarea problemelor și în luarea deciziilor, să reflecteze asupra orientării din viitor și să considere impactul viitor al deciziilor curente în relația cu organizația ca întreg (Tracey, 1998). Consultanții academici care sunt lideri transformaționali sunt atenți la sentimente și relații. Ei tind să conducă prin împuternicire (Scott, 1999).

Leadershipul transformațional poate influența schimbări majore în atitudinea și în presupunerile angajaților și să ajute la realizarea unui angajament pentru rezultate și obiective organizaționale (Slack, 1997).

Cu o înțelegere cât mai completă a leadershipului transformațional, explicații viitoare a acestui stil de leadership sunt posibile. Cercetători, instructori și consultanți academici pot explora tărâmul leadershipului transformational deoarece este legat de rolul lor în profesie și organizație. În concordanță cu Slack (1997) nu putem ignora rolul jucat de liderul transformational într-o organizație.

Conceptul de leadership transformațional se utilizează pentru a sublinia mai puternic rezultatul în timp al practicării unui stil de conducere eficient asupra oamenilor ce sunt conduși.

În cadrul unui leadership transformational, cei conduși sunt tratați cu respect și încredere, sunt consiliați și incitați să acționeze în conformitate cu trebuințele superioare ale omului (de stimă, estetice, de autodepășire și autorealizare) să acționeze pentru interesul comun și nu al celui personal, sunt provocați permanent să se autodepășească, le este stimulată dorința de succes.

Așa cum îi spune numele, oamenii se transformă cu astfel de lideri, cei conduși sunt educați în spiritul unor valori astfel încât să se scoată „tot ce e mai bun” din ei. La o extremă se poate ajunge până acolo încât conducătorul sau liderul transformational poate fi considerat mentor spiritual iar demersul lui ca o completare a educației realizată într-o manieră directă și activă în viața profesională sau cea socială. La celălalt pol putem avea pur și simplu oameni care reușesc să convingă că viziunea lor de a face lucrurile este cea corectă și, cel puțin pentru timp scurt, sunt urmați necondiționat. Din acest punct de vedere liderii transformationali sunt interesați atât de obiectiv cât și de „spiritul” oamenilor care acționează pentru atingerea acelui obiectiv.

În ultimii 40 de ani s-au realizat sute de studii care au măsurat eficiența acestor comportamente de leadership. Rezultatele acestor studii confirmă efectul pozitiv al leadershipului transformațional asupra performanțelor echipelor. Cei care au beneficiat de un lider transformațional au avut o satisfacție mai mare în muncă, identificându-se cu valorile promovate și implicându-se mai mult în activitățile profesionale. Au avut mai multă încredere în forțele proprii și în colegi, fiind mai deschiși și comunicând mai bine cu ei.

În managementul educațional (Ceașu, 1998), liderul este cel care planifică viitorul, stabilește scopuri, planuri de acțiune, iar managerul le transpune în practică. Liderul este un spirit penetrant, cu aptitudini de gândire analitică, strategică și multilaterală, cu abilități psihosociale, pe când managerul dispune de aptitudini operaționale, de capacitatea de a ști să facă (savoir faire). Leadership-ul ar fi mai curând dimensiunea umană, latura de implicare și antrenare în activitate, iar managementul exercitarea eficientă a unor funcții.

Este de precizat că există momente când este necesar să se acționeze ca un tot și întreaga echipă să își depășească limitele. În managementul educațional, practica demonstrează că persoana care conduce o instituție reprezintă chiar un model de urmat și oferă stabilitate comunității de care aparține.

Provocarea în zilele acestea ar consta în găsirea persoanelor potrivite pentru a ne conduce școlile. Criteriile pentru conducere trebuie să fie clare. Mai mult, trebuie să se facă o selecție a liderilor instituționali. Odată ce liderii școlii au fost selectați, aceștia trebuie să fie considerați responsabili pentru crearea unui mediu de învățare la nivel de sistem care să favorizeze și să împuternicească succesul în școală.

#### **Bibliografie:**

Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational dynamics*, 13(3), 26-40.

Bass, B. M., Waldman, D. A., Avolio, B. J., & Bebb, M. (1987). Transformational leadership and the falling dominoes effect. *Group & Organization Studies*, 12(1), 73-87.

Dumdum, U. R., Lowe, K. B., & Avolio, B. J. (2013). A Meta-Analysis of Transformational and Transactional Leadership Correlates of Effectiveness and Satisfaction: An Update and Extension', *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition (Monographs in Leadership and Management, Volume 5)*.

Givens, R. J. (2008). Transformational leadership: The impact on organizational and personal outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 4-24.

CUPRINS

Nr. crt.	Titlul materialului publicat, autorul, școala, localitatea, județul	Pag.
1.	<b>ANALIZA LOCULUI ȘI ROLULUI FORMĂRII ȘI EVOLUȚIEI LIMBII ROMÂNE LITERARE ÎN PROGRAME, MANUALE ȘI AUXILIARE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL ȘI LICEAL</b> dr. în filologie, prof. Mirela Dumitru-Savin Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza”	3
2.	<b>MODEL DE SUBIECT</b> prof. Geanina-Petronela ROȘU prof. dr. Mihaela MATACHE prof. dr. Mirela DUMITRU-SAVIN Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța	8
3.	<b>ROLUL PROIECTELOR ETWINING ȘI AL PARTENERIATELOR EDUCATIONALE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI</b> prof. înv. primar Tăbăcaru Elena-Loredana Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău	12
4.	<b>DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE PRIN VALORIZAREA STRATEGIILOR ACTIV- PARTICIPATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR</b> Prof. înv. primar Tăbăcaru Elena-Loredana Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești	14
5.	<b>SUGESTII PENTRU ABORDAREA FRAUDEI ONLINE LA ORELE DE EDUCAȚIE SOCIALĂ</b> Prof. Adrian FORMAGIU Liceul Tehnologic Economic „N. Iorga” Pașcani, jud. Iași	19
6.	<b>SUGESTII PENTRU ABORDAREA TRAFICULUI DE FIINȚE UMANE LA ORELE DE EDUCAȚIE SOCIALĂ</b> Prof. Adrian FORMAGIU Liceul Tehnologic Economic „N. Iorga” Pașcani, jud. Iași	22
7.	<b>OLIMPIADA DE EDUCAȚIE SOCIALĂ: ORIENTĂRI ÎN ABORDAREA UNUI SUBIECT</b> Prof. Adrian FORMAGIU Liceul Tehnologic Economic „N. Iorga” Pașcani, jud. Iași	26
8.	<b>SUGESTII PENTRU ABORDAREA FAKE-NEWS-URILOR LA ORELE DE EDUCAȚIE SOCIALĂ</b> Prof. Adrian FORMAGIU Liceul Tehnologic Economic „N. Iorga” Pașcani, jud. Iași	30
9.	<b>PARTICULARITĂȚI EDUCATIONALE ÎN RURALUL ROMÂNESC PÂNĂ ÎN ANUL 1918</b> Prof. Adrian FORMAGIU Liceul Tehnologic Economic „N. Iorga” Pașcani, jud. Iași	34
10.	<b>TRADIȚIA NU TREBUIE UITATĂ</b> PIPP Adriana ISTRATE Școala Gimnazială Nr.1 Dobrotești, Teleorman	37
11.	<b>COPII ȘI MOTRICITATEA</b> Prof. Mariana-Carmen ANDRECA Centrul Școlar de Educație Incluzivă Viseu de Sus	39

12.	<b>CHANTE AVEC MOI!</b> <b>MINIPROGRAMĂ OPȚIONAL</b> Prof. Irina-Edita BUCUR Școala Gimnazială Siminicea, jud. Suceava	45
13.	<b>LEONID DIMOV - UN ONIRIC -</b> Prof. Alina-Anamaria BURUIANĂ Școala Gimnazială „Mircea Eliade” Cernavodă, Constanța	49
14.	<b>INTERDISCIPLINARITATEA – ALTERNATIVĂ A ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ</b> Prof. Maria-Cristina CUCU Școala Gimnazială Popricani, jud. Iași	52
15.	<b>ESTETICĂ ȘI ÎNGRIJIRE CORPORALĂ</b> Prof. înv. primar Anca DUMEA Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău	57
16.	<b>POPAS TURISTIC – PRILEJ DE STUDIU ȘI EMOȚII</b> prof. înv. primar Anca DUMEA Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești, jud. Bacău	63
17.	<b>THE USE OF TEXTBOOKS IN ELT</b> Prof. Mirela-Geta POPA Liceul Tehnologic „Costache Conachi” Pechea, jud. Galați	65
18.	<b>EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ALTERNATIVĂ PENTRU INSTRUIREA COPILULUI CU CERINȚE SPECIALE</b> Prof. înv. preșc. Maria-Laura MOGHINĂ Școala Gimnazială Comuna Pietrari, jud. Vâlcea	69
19.	<b>PROIECT EDUCAȚIONAL - „CLUB DE LECTURĂ”</b> Prof. Nicoleta MUSTAȚĂ Colegiul Tehnic „Gheorghe Balș” Adjud, jud. Vrancea	71
20.	<b>DIMENSIUNI CONTEMPORANE ALE EDUCAȚIEI. DE CE ESTE NEVOIE DE NOILE EDUCAȚII?</b> Prof. înv. primar Florina-Monica PANTEA Școala Gimnazială Nr. 1 Mădăras, jud. Bihor	73
21.	<b>ROLE-PLAY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING</b> Prof. Mirela-Geta POPA Liceul Tehnologic „Costache Conachi” Pechea, jud. Galați	76
22.	<b>PROPUNERE DE SUBIECTE</b> ȚIPĂU Elena Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța	80
23.	<b>PROPUNERE DE SUBIECTE</b> Leila ACMOLA Colegiul Național Militar „Alexandru Ioan Cuza” Constanța	82
24.	<b>LEADERSHIP VERSUS MANAGEMENT</b> <b>ANALIZĂ COMPARATIVĂ -IMPORTANȚA EXERCITĂRII CELOR DOUĂ FORME DE CONDUCERE ÎNTR-O ORGANIZAȚIE ȘCOLARĂ</b> prof. înv. primar Elisabeta-Ștefania VÎRTOPEANU Școala Gimnazială „Alexandru Colfescu” Alexandria, jud. Teleorman	84
25.	<b>CUPRINS</b>	91





ISSN 2810 – 3173

ISSN – L 2734 – 5939



Editura Educația Azi