

INSPECTORATUL
ȘCOLAR
JUDEȚEAN
TELEORMAN



”Educația este ceea ce supraviețuiește după ce tot ce a fost învățat a fost uitat.”

Burrhus Frederic Skinner

CALEIDOSCOP DIDACTIC TELEORMĂNEAN

*Publicație periodică a Casei Corpului Didactic Teleorman
Revistă națională de știință și educație*

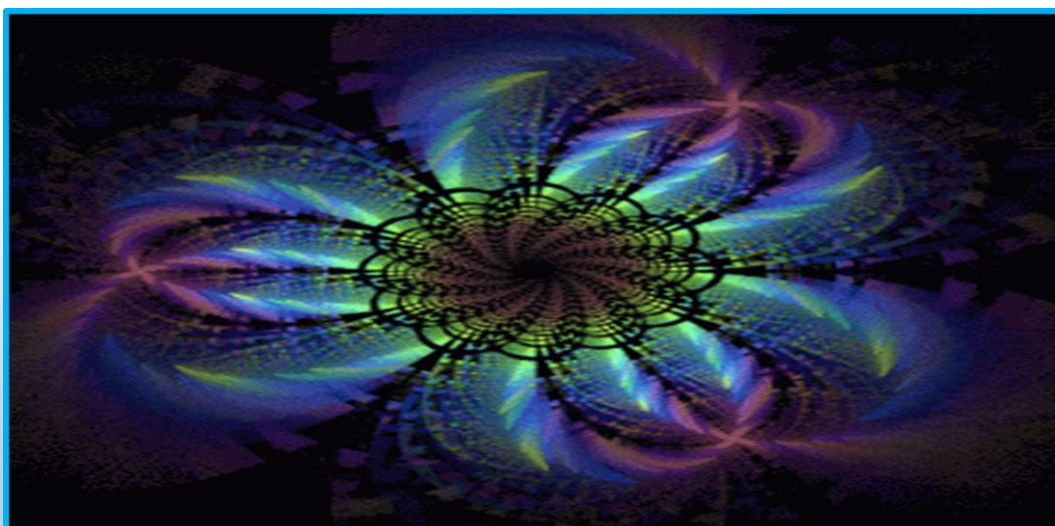
Ediție on-line

ISSN – 2558 – 8893

ISSN – L 2558-8893

Nr.17
MAI-AUGUST 2021

2021





CASA CORPULUI DIDACTIC TELEORMAN

Strada Carpati nr. 15; Alexandria, cod: 140059

TEL: 0247/315636; FAX: 0347/407064

E-mail: ccd_tr@yahoo.com

Site: <http://ccd.isjtr.ro>

**Creativitate și inovare
didactică!**

CASA CORPULUI DIDACTIC TELEORMAN
propune cadrelor didactice și personalului didactic

auxiliar să-și facă cunoscută activitatea în
filele revistei noastre.

”ÎMPREUNĂ PENTRU UN NOU ÎNCEPUT!”

ECHIPA DE REDACȚIE A REVISTEI

CALEIDOSCOP DIDACTIC TELEORMĂNEAN

Director

Prof. Marinela IANA

Comitet științific:

Prof. dr. Valeria GHERGHE

Prof. dr. Ileana GURLUI

Prof. dr. Alexandra NEGREA

Redactor șef:

Prof. Marinela IANA

Colectivul de redacție:

Prof. metodist Ionuț BOLOG

Prof. metodist Nicoleta CRĂIȚĂ

Prof. metodist Ștefan Florin IANCU

Inf. Mariana POPA

Economist Adina CONSTANTIN

Secretar Loredana COMAN

Tehnoredactare computerizată

Inf. Mariana POPA

Revista ***CALEIDOSCOP DIDACTIC TELEORMĂNEAN*** a fost editată conform Regulamentului de organizare și funcționare a Casei Corpului Didactic, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării Nr. 4713 din 23.08.2010.

Responsabilitatea afirmațiilor conținute în materialele publicate revine în totalitate autorilor.

Revista „Caleidoscop didactic teleormănean” a luat naștere din dorința de a populariza experiențele bune din domeniul educației, dând libertate educatorului să abordeze aspecte și teme din teoria educației, management, curriculum școlar, educație permanentă, consiliere și orientare.

Revista va acoperi dorința cadrelor didactice teleormănene interesate de promovarea unor lucrări metodice și științifice dar mai ales interesate de redobândirea imaginii școlii teleormănene în comunitate.

Educatorul, joacă rolul de model în comunitatea școlară și-și axează preocupările pentru realizarea de demersuri didactice adaptate și flexibile la nevoile beneficiarului direct „Măria sa Elevul”.

Diseminarea și popularizarea experiențelor personale și profesionale, rezultate la concursuri și olimpiade școlare îmbogățesc fondul generator de idei, de modele inovative și exemple de bune practici din sistemul de învățământ.

Revista se adresează tuturor specialiștilor în științele educației și în domenii conexe, personalului didactic și didactic auxiliar din învățământul preuniversitar, tuturor celor implicați în sistemul de învățământ din România.

Prof. Eliza Marinela Sotirescu

CUPRINS

Reguli în managementul sănătății și securității ocupaționale	Bălan Mihaela	5
Educație și comunicare	Mîrtîcu Elena Rozalinda	6
Les activités ludiques en classe de fle	Cristea Narcisa	8
Elemente de deontologie a evaluării în contextul creșterii calității actului educațional	Ilie Eugenia	10
Rolul jocului didactic în procesul de socializare a preșcolarilor	Crăiță Nicoleta	14
Domeniul Științe- Numeralul ordinal	Balaur Izabela-Margareta	16
Metode moderne de lucru în învățământul primar	Bancu Claudia Adriana	17
Educația în familie	Buzatu Alina Antoneta	18
Voluntariatul și valențele lui în pandemie	Carabașu Manuela	20
Relația profesor – elevi blocaje și deblocaje	Catalan Florentina	21
Geneza strofei finale a luceafărului: o nouă ipostază de interpretare	Cozinia Cristina URLAN	23
Educația trebuie sa continue!	Simona Constanța Dragomir	27
Rolul climatului educațional în realizarea unei activități didactice la clasă	Bolog Ionuț	28
Managementul performantei	Sferle Diana - Leontina	29

REGULI ÎN MANAGEMENTUL SĂNĂTĂȚII ȘI SECURITĂȚII OCUPAȚIONALE

**Informatician Bălan Mihaela
Liceul Tehnologic "Nicolae Balcescu" Alexandria**

În societatea modernă, promovarea condițiilor de siguranță și sănătate la locul de muncă și asigurarea unui mediu de lucru confortabil, respectarea normelor legislative și menținerea unei bune reputații a afacerii reprezintă aspecte ce trebuie luate în considerare de către orice organizație de succes.

Implementarea și certificarea unui sistem de management al securității și sănătății ocupaționale constituie un instrument eficace pentru organizarea și concentrarea eforturilor unei organizații în vederea unei mai bune controlări și gestionări a riscurilor profesionale (accidente, incidente și boli profesionale) și a îmbunătățirii considerabile a performanțelor profesionale.

OHSAS 18001:2007 reprezintă un model de lucru pentru organizațiile care doresc un control mai bun asupra riscurilor profesionale. Acesta a fost gândit pentru a completa sistemele de management al calității și respectiv de mediu și se bazează pe cerințe explicite pentru o gestionare cât mai eficientă a riscurilor profesionale și crearea unei culturi de prevenire în rândul angajaților.

Avantajele certificării sistemului de management al sănătății și securității ocupaționale sunt: crearea unui sistem de muncă cu riscuri scăzute de accidentare și/sau îmbolnăvire profesională, realizarea unui control mai eficient asupra factorilor de risc de accidentare și/sau îmbolnăvire profesională, transparența și eficacitatea managementului sănătății și securității ocupaționale prin transpunerea rezultatelor evaluărilor de risc, auditurilor, inspecțiilor etc. în planuri de acțiuni pentru minimizarea riscurilor de accidente, obținerea unor performanțe superioare din partea angajaților, prin asigurarea „stării de bine” la locul de muncă, percepția favorabilă din partea furnizorilor, beneficiarilor și a societății în ansamblu.

Obiectivele procesului de elaborare și implementare a sistemelor de management al securității și sănătății în muncă la nivel național trebuie să servească la înstituirea unui cadru național pentru sistemele de management ale securității și sănătății în muncă, susținut de preferință de legislația și reglementările naționale, să sprijine elaborarea unor mecanisme voluntare vizând o mai bună respectare a reglementărilor și normelor aplicabile în vederea îmbunătățirii continue a performanțelor în domeniul securității și sănătății în muncă, să sprijine elaborarea de principii naționale și specifice privind sistemele de management al securității și sănătății în muncă pentru a răspunde cerințelor concrete și reale ale organizațiilor, în funcție de mărimea, natura și complexitatea activităților desfășurate de acestea la nivelul unei organizații.

Principiile trebuie să constituie direcții de acțiune pentru organizație, în vederea integrării elementelor sistemului de management al securității și sănătății în muncă, în cadrul unei politici și a unor mecanisme globale de management, să incite toți membrii organizației, în special angajatorii, proprietarii, conducerea, salariații și reprezentanții lor la aplicarea principiilor și metodelor adecvate de management al securității și sănătății în muncă, care au ca finalitate îmbunătățirea continuă a performanțelor în acest domeniu.

Politica națională stabilește principii și proceduri de ordin general pentru promovarea implementării sistemelor de management al securității și sănătății în muncă, precum și integrarea

acestora în sistemul global de management al unei organizații, sprijinirea și îmbunătățirea mecanismelor voluntare pentru identificarea, planificarea, implementarea și îmbunătățirea sistematică a activităților vizând securitatea și sănătatea în muncă, atât la nivel național, cât și la cel al organizației, promovarea participării salariaților și a reprezentanților lor la nivelul organizației, implementarea îmbunătățirii continue și evitarea birocrăției și a costurilor inutile, promovarea, în cadrul oferit de sistemele de management al securității și sănătății în muncă, a colaborării și sprijinului mutual între inspecția muncii, serviciile de securitate și sănătate în muncă și alte servicii, precum și canalizarea activităților desfășurate de către acestea într-un cadru omogen, evaluarea, la intervale de timp adecvate, a performanțelor politicii și cadrului național, evaluarea și comunicarea publică, prin mijloace adecvate, a performanțelor sistemelor și practicilor în materie de securitate și sănătate în muncă, supravegherea aplicării aceluiași nivel de exigență în materie de securitate și sănătate în muncă.

Politica de securitate și sănătate în muncă trebuie să fie: proprie organizației și adaptată la mărimea, natura și complexitatea activităților desfășurate de aceasta; exprimată de o manieră clară și concisă, într-un document datat și validat prin semnătura sau girul angajatorului sau persoanei responsabile care ocupă cea mai înaltă funcție în organizație; comunicată și ușor accesibilă tuturor membrilor organizației, inclusiv salariaților și/sau reprezentanților lor, la locul de muncă al acestora; revizuită în mod regulat pentru a-i garanta pertinenta; accesibilă, dacă este cazul, persoanelor interesate din exteriorul organizației.

Politica de securitate și sănătate în muncă trebuie să prevadă:

- protejarea securității și sănătății tuturor membrilor organizației prin prevenirea leziunilor, degradărilor stării de sănătate, bolilor și incidentelor;
- respectarea dispozițiilor legislației și reglementărilor naționale privind securitatea și sănătatea în muncă, precum și a programelor voluntare de protecție, a convențiilor colective în materie de securitate și sănătate în muncă și a altor angajamente la care organizația a subscris;
- supravegherea respectării cerinței ca salariații și reprezentanții lor să fie consultați și încurajați să participe activ, în funcție de ceea ce a fost convenit și la toate nivelurile organizației, la toate elementele sistemului de management al securității și sănătății în muncă;
- îmbunătățirea continuă a performanțelor sistemului de management al securității și sănătății în muncă.

Sistemul de management al securității și sănătății în muncă trebuie să fie compatibil cu alte sisteme de management utilizate de organizație sau să se integreze într-un sistem global de management.

<http://www.srac.ro/ro/sanatate-si-securitate-ocupationala>

<http://www.protectiamuncii.ro>

EDUCAȚIE ȘI COMUNICARE

**BIBLIOTECAR: MIRTICU ELENA ROZALINDA
LICEUL TEHNOLOGIC “NICOLAE BALCESCU” ALEXANDRIA**

Desi avem un Minister al Educatiei, mai toata lumea concepe scoala in primul rand sau chiar exclusiv ca pe un spatiu al instructiei. Educatia ar trebui sa o faca, se considera, familia. Un om al vremii de azi nu se poate rezuma totusi la “cei sapte ani de acasa”. Mai ales ca exista multe familii in care nici parintii nu sunt educati, deci nu stiu cum sa-si formeze copiii. Revine deci scolii misiunea de a-i forma/instrui nu numai pe cei mici, dar si familiile lor. Starea de lucruri ilustrata de unele

anchete printre absolvenții de liceu este îngrijorătoare. Rezulta că nici familia și nici școala românească nu acordă atenția cuvenită comunicării reale și eficiente dintre generații.

Avem nevoie de comunicare mai mult decât oricând, pentru că avem de format nu simpli posesori de diplome, ci cetățeni utili, inteligenți și responsabili, dacă nu din datorie, macar pentru că ne este afectată calitatea vieții. O societate în care tinerii nu sunt educați pentru viața în comun devine o junglă. Tinerii de azi nu merg și nu doresc să meargă la teatru, ideea de muzeu le este străină, expozițiile nu-i interesează, de citit nici vorba (lectura li se pare destinată numai vârstei a treia pe care o disprețuiesc).

Dacă pe alte meleaguri, există un respect clar pentru celălalt, varstnicul, cel de altă rasă, cel bolnav, cel lovit de o infirmitate, există deci o toleranță indusă prin exemplu și prin educație, la noi cel care este altfel e marginalizat, batjocorit, umilit. Școala românească nu se ocupă de educația pentru **toleranță**, iar apoi ne mirăm de mitocania și agresivitatea care sochează toți străinii. Cei mai mulți tineri au carente grave în stăpânirea limbii române, au un vocabular pauper, sunt lipsiți de capacitatea de a înțelege expresii uzuale, nu percep sensurile figurate, nu sesizează conotațiile și nuanțele. Absența lecturii de plăcere, reducerea la televiziunea de consum și utilizarea frecventă a calculatorului își spun cuvântul.

Iată deci că educația, legată de comunicare, prezintă mari lacune tocmai în ceea ce se numește “epoca informării și comunicării” și că aceste probleme, inventariate mai sus, și altele asemenea, ar trebui să facă obiect de reflecție.



LES ACTIVITÉS LUDIQUES EN CLASSE DE FLE

Prof.Cristea Narcisa
Scoala Gimnaziala Mihai Eminescu Alexandria

Les activités ludiques sont considérées comme un moyen d'apprentissage très efficace. Elles représentent un ensemble d'avantages pour le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Les activités ludiques font partie des moyens pédagogiques qui servent à faciliter l'apprentissage du FLE, à motiver les apprenants. La majorité des enseignants de nos jours ne donnent pas importance aux jeux éducatifs qui peuvent être un moyen de motivation pour aimer cette langue étrangère. L'enseignant doit créer un climat favorable pour provoquer une interaction et surtout maintenir une communication en classe en se basant sur la motivation de ses apprenants. Donner envie d'apprendre fait partie des missions de l'enseignant. Un enseignement doit avoir des méthodes et un enseignant doit choisir des options qui vont déterminer ce qu'il enseigne. L'utilisation du jeu est une nécessité dans une classe d'une langue étrangère. Cette dernière inclut dans son acte didactique une pédagogie d'enseignement/ apprentissage qui emploie le jeu comme moyen, pour bénéficier de l'envie inévitable de l'enfant à jouer. D'une manière pédagogiquement étudiée et en tant qu'activité sérieuse sous une forme ludique, l'enseignant de la langue étrangère et précisément la langue française va installer chez ses apprenants une compétence langagière par le billet du «jeu».

Le terme « ludique » renvoie dans le dictionnaire de langue au terme « jeu ». Pour répondre à cette interrogation, on s'est penché vers la didactique. Le dictionnaire didactique de français, définit l'activité ludique comme « une activité d'apprentissage dite ludique, est guidé par des règles de jeu et pratiquée par le plaisir quelle procure [...] ». Brigitte Cord- Mannoury conçoit les activités ludiques

« comme des activités qui relèvent du jeu c'est-à-dire qui sont organisées par un système de règles définissant un succès ou un échec, un gain ou une perte ». On peut dire que les jeux et les activités ludiques désignent les activités de plaisir soumis à des règles conventionnelles comportant un gagnant et un perdant. L'approche ludique est une approche organisée dans un cadre du projet d'éducation au développement des connaissances et des habilités des apprenants en matière qui l'étude. Cette approche pédagogique permet à l'enseignant de retrouver une situation idéale de l'apprentissage, parce que, en un moment d'une situation d'apprentissage, l'enseignant trouve des difficultés pour faire comprendre à ces apprenants des connaissances un peu complexée, dans cette situation, le recours aux jeux lui permet d'aboutir à l'objectif qui est la compréhension. Les jeux linguistiques englobent les jeux grammaticaux, morphologiques, lexicaux, des activités langagières qui se boivent sur les multiples composantes de la langue.

L'apprenant met en œuvre toutes ses connaissances linguistiques ce qui reproduit un apprentissage de la langue et non une recherche de plaisir et de détente. L'enseignant devrait choisir le contenu des activités selon les besoins et niveaux de ses apprenants. En règle générale, les jeux et

les activités communicatives destinés à la classe de langue comportent au moins trois types d'informations à l'intention de l'enseignant :

- les objectifs linguistiques ou pragmatiques de l'activité ;
- le matériel : supports textuels, audio, visuels, consignes, etc. ;
- les actions : préparation, déroulement et éventuellement variantes.

La première condition inhérente à toute activité orale est, de toute évidence, qu'elle soit motivante et de surcroît obtienne l'adhésion non seulement des participants impliqués mais également de ceux qui le sont moins dans le cas de groupes à effectifs importants. Elle doit donc à la fois intéresser et mobiliser. Mais on rappelle également que les mécanismes ludiques ne doivent en aucun cas entraver la procéduralisation des connaissances en raison d'un coût attentionnel excessif et de la nature autotélique du jeu. Pour ce faire, il est souhaitable de choisir des activités bâties sur des ressorts ludiques simples qui entraînent la parole de façon immédiate en évitant les facteurs inhibiteurs. Toutefois, elle ne propose ni objectifs, ni activité métalinguistique, ni gestion des feedbacks. En règle générale, les processus attentionnels et de contrôle (*monitor*) de l'apprenant de langues sont sollicités par des opérations de bas niveau (accès au lexique, syntaxe, phonologie, etc.), alors que les dimensions référentielle, pragmatique et conversationnelle propres aux activités communicatives qui convoquent le *mimicry* (jeux de rôle, improvisation, dramatisation, etc.) sollicitent davantage des opérations de haut niveau. Il est maintenant admis que dans l'activité mentale complexe comme le langage, il existe une interaction importante entre des opérations de haut niveau et celles de bas niveau. On sait également que les ressources cognitives sont limitées et que, suivant la tâche à accomplir et le niveau de maîtrise linguistique de l'apprenant, le coût d'une telle activité peut être élevé, d'où l'absolue nécessité d'automatiser ces opérations pour optimiser la réalisation de la tâche. Si on pense aux avantages des activités ludiques en classe de FLE, il suffit dans un premier temps de penser au fait que l'introduction des jeux dans le processus d'apprentissage du français respecte la perspective de l'apprentissage de la langue par l'exécution des tâches comme le préconise le Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Celui-ci accorde toute son importance à l'utilisation ludique, esthétique et poétique de la langue dans une démarche résolument actionnelle. Un autre avantage des jeux dans l'enseignement du FLE est directement lié à leur majeure fonction: ils offrent un champ d'expérience, donnent la possibilité d'expérimenter dans des situations nouvelles, et le grand avantage consiste dans le fait que les productions linguistiques sont authentiques et non pas artificielles. Dans le même contexte, comme l'échange se fait au sein d'un petit groupe, le risque d'inhibition à l'expression est plus réduit, l'apprenant éprouve un sentiment de liberté d'expression et il connaît de cette façon le succès. Si on veut utiliser des activités ludiques en classe de FLE, le rôle de l'enseignant est majeur. Il doit présenter de façon claire et précise la consigne, il doit apporter des informations supplémentaires pour que les tâches soient bien comprises par les apprenants. Au niveau de la tâche qu'on leur donne, celle-ci doit créer un manque d'information qu'ils ont envie de combler et finalement les participants doivent disposer des moyens linguistiques nécessaires pour mener à bien la tâche. L'un des points moins forts, ou bien des inconvénients de l'utilisation des jeux en classe de FLE est dû aux limites du côté des ressources qu'a cette pratique didactique. Préparer et ensuite mettre en oeuvre une leçon à des activités ludiques demande un certain nombre de ressources matériels et humaines de la part de l'établissement scolaire et de l'enseignant en même temps. Bonne partie des professeurs enseignant le FLE et non seulement,

ont une attitude de retenue à l'égard de l'exploitation, de l'implication des jeux en classe. Ils perçoivent les activités ludiques comme un domaine souvent intouchable et surtout prétentieux.

En classe de FLE, j'ai organisé l'activité ludique « *Nos rêves vont devenir réalité* », un atelier où les élèves vont exprimer leurs rêves en 4 langues étrangères : le français, l'anglais, l'italien et l'espagnol ce qu'ils veulent devenir à l'avenir, leurs souhaits, leurs rêves. Ils ont été habillés d'une manière correspondante, ils se comportaient et jouaient des rôles tout en parlant et interprétant les rôles de leurs rêves. (Il y a en a quelques photos de cette activité).

Bibliographie:

1. GIOSU, Constantin, « Activitățile ludice la ora de limba franceză » in Competență, profesionalism și dimensiune europeană prin integrarea TIC în actul educațional, Botoșani, 2013.
2. LE ROY, Hans, « Les jeux en classe de langues », 1996.

ELEMENTE DE DEONTOLOGIE A EVALUĂRII IN CONTEXTUL CREȘTERII CALITĂȚII ACTULUI EDUCATIONAL

**Prof. Ilie Eugenia,
Liceul Tehnologic Drăganesti Vlasca**

Sinteza laturilor și însușirilor esențiale ale actului educational, sau altfel spus calitatea actului educational este reflectată și de rezultatele procesului de evaluare, ca parte integrantă a curriculum-ului.

Evaluarea este un proces care, pe lângă faptul că implică subiecți concreți și are efecte în mintea și conștiința elevilor, ea implică aproape în toate cazurile și judecăți de valoare, raportare la valori morale și la însușiri de caracter. O notă școlară sau un calificativ exprimă, de cele mai multe ori, nu numai performanțe și capacități de tipul inteligență, memorie, imaginație, cunoștințe, deprinderi etc., ci și calități de ordin moral, însușiri de voință și caracter cum sunt: seriozitate/n seriozitate, voință puternică/voință slabă, corectitudine/incorectitudine.

Calitatea evaluării este influențată de o serie de variabile pe care le putem grupa astfel:

-variabile „obiectiv-subiective” care tin de latura „tehnica a evaluării”, înțelegând prin aceasta ansamblul de forme, metode, tehnici și instrumente de evaluare care pot fi percepute/ înțelese diferit de către evaluatori în funcție de modul în care ele sunt prezentate în diferite lucrări de specialitate;

-variabile „subiectiv-subiective” care tin strict de particularitățile educatorului/ evaluatorului și care sunt în strinsă legătură cu elementele deontologice ale evaluării.

Evaluarea poate fi corectă sau incorrectă nu numai sub raportul adevărului sau corectitudinii logice, dar și sub aspect etic. Subiectivismul profesorului este adesea pus în discuție și nu arareori el este invocat drept cauză a multor dezechilibre ce se produc la nivelul procesului educațional. Manifestările de subiectivism se reflectă, de asemenea, în actul evaluării, în criteriile folosite, în “ecuația personală a profesorului”.

Deontologia a avut inițial semnificația de știință sau logică a moralei, termenul - introdus de J. Bertham în lucrarea “Deontologia sau știința moralei” (1834) - marcând distincția dintre ontologie, care se ocupă cu ceea ce este și deontologie, care se ocupă cu ceea ce trebuie să fie, cu ceea ce “trebuie

respectat”.

Evoluția ulterioară a deontologiei s-a produs îndeosebi în zona exercitării profesiunilor și activităților umane (științifice, politice, productive etc.) pe măsură ce acestea dispuneau de mijloace și instrumente tot mai perfecționate, care dădeau indivizilor și grupurilor posibilități de acțiune atât de mari încât problema a ceea ce trebuie și a ceea ce nu trebuie făcut, a ceea ce este permis și a ceea ce nu este permis nu mai putea fi rezolvată fără trecerea conduitei și conștiinței oamenilor prin filtrul comandamentelor morale.

Deontologia evaluării (considerată un caz particular al deontologiei pedagogice) are ca referențial un set de valori ce pot fi considerate esențiale pentru procesul evaluativ.

Dintre acestea pot fi diferențiate următoarele categorii:

✚ valori importante pentru evaluator:

- diferențierea diferitelor tipuri de rezultate ale învățării;
- asocierea acestor rezultate ale învățării cu indicatori cantitativi sau calitativi;
- posibilitățile sau dificultățile de interpretare a rezultatelor procesului evaluativ, etc.

✚ valori importante pentru cel evaluat:

- recunoașterea efortului pe care cel evaluat îl investește în pregătirea pentru examen;
- identificarea poziției pe care el o ocupă într-o ierarhie;
- modalitățile prin care rezultatele procesului evaluativ reflectă aspirațiile celui evaluat

✚ valori importante în raport cu procesul însuși al evaluării:

- obiectivitatea evaluării, capacitatea de discriminare a diferitelor tipuri de rezultate;
- acuratețea măsurării performanțelor;
- surprinderea valorii adăugate, etc.

✚ valori importante pentru societate:

- obținerea unor informații despre modul în care au fost valorificate investițiile făcute în educație;
- obținerea unor informații despre calitatea pregătirii absolvenților de pe diferite trepte ale sistemului de învățământ, posibilitatea de folosire a rezultatelor evaluării ca indicator al selectării elevilor/absolvenților pentru o nouă treaptă de școlarizare sau pentru integrarea lor pe piața muncii.

Valorile amintite au capacitatea de a influența într-un mod decisiv comportamentul celor implicați în procesul evaluativ (evaluatori sau subiecți evaluați) chiar și atunci când ei nu conștientizează atașamentul profund pe care îl au față de unele sau altele dintre acestea. De aici decurge și dificultatea creării unui context impersonal pentru procesul de evaluare știut fiind că, în astfel de situații, acțiunea factorilor personali nu poate fi stopată niciodată în mod complet.

Deontologia procesului de evaluare se află într-o relație intrinsecă cu codul deontologic al profesiei de educator. Accentul se pune, pe modul în care actorii implicați în procesul de măsurare și apreciere a rezultatelor în învățare ale elevilor respectă principiile specifice ale acestei activități:

- **Angajamentul față de elevi** (cadrul didactic este preocupat continuu de a stimula spiritul de investigație al elevilor, de a încuraja achiziția cunoașterii, realizarea înțelegerii și dezvoltarea scopurilor personale pe termen scurt și lung) ;
- **Angajamentul față de profesiunea didactică** (educatorul are datoria de a contribui la ridicarea standardelor profesionale specifice domeniului educațional, la crearea unui climat propice exersării profesiei de profesor, la respectarea valorilor morale agreate de societate la un moment dat);
- **Comportamentul etic față de colegii de profesie** (cadrul didactic îi tratează în mod corect și echitabil pe toți membrii profesiei didactice);
- **Angajamentul față de comunitatea școlară și socială** (educatorii școlari sunt răspunzători de modul în care unitățile școlare de învățământ se conectează la nevoile de dezvoltare a comunităților școlare și sociale).

Respectarea deontologiei profesionale, respectiv a codului deontologic al educatorului este esențial în asigurarea și creșterea calitatii actului educațional.

O premisa în acest context este identificarea delimitărilor dintre ceea ce este realmente obiectiv și ceea ce este (mai mult sau mai puțin) obiectiv aceasta fiind fundamentală pentru abordarea corectă a problemei evaluării.

Atunci când se estimează obiectivitatea unei evaluări, se urmărește tocmai măsura în care evaluarea este sau nu influențată de subiectul care o face. În acest context, o evaluare este obiectivă nu în sensul că este exterioară și independentă în raport cu evaluatorul, ci în sensul că influențele acestuia nu distorsionează datele obiective pe baza cărora se face evaluarea.

Orice activitate de evaluare trebuie să înceapă cu operationalizarea sistemului de evaluare ce urmează a fi aplicat. Cadrele didactice trebuie să-și pună și să răspundă la un set de întrebări de la care să pornească în proiectarea unei activități de evaluare:

OPERATIONALIZAREA SISTEMULUI DE EVALUARE	
Ce evaluăm?	➤ Cunoștințe, atitudini, aptitudini, deprinderi; ➤ Dacă știu, dacă știu să facă, dacă știu cum să facă sau dacă știu cum vor aplica în viața reală ceea ce știu; ➤ Atingerea obiectivelor legate de un anumit conținut; ➤ Performanțele celui evaluat; ➤ Obiectivele propuse de către profesor; ➤ Obiectivele pe care și le-au propus cei evaluați; ➤ Programa; ➤ Metodele folosite; ➤ Organizarea procesului de învățare; ➤ Serviciile pe care le oferă instituția în care se desfășoară procesul; ➤ Rezultatele (produsul) sau procesul în sine
De ce evaluăm?	➤ Pentru îmbunătățirea performanțelor celor evaluați; ➤ Pentru îmbunătățirea performanțelor instrumentelor de evaluare; ➤ Pentru îmbunătățirea metodelor, mijloacelor și strategiilor de evaluare; ➤ Pentru realizarea de selecții; ➤ Pentru corectarea performanțelor; ➤ Pentru autocontrolul propriilor capacități de predare; ➤ Pentru identificarea deficiențelor sau disfuncționalităților la nivelul organizării unei unități școlare; ➤ Pentru optimizarea conținuturilor;
Cui folosește evaluarea?	➤ Celor evaluați; ➤ Evaluatorului (profesor, instituție); ➤ Părinților; ➤ Factorilor de decizie școlară; ➤ Celor care fac un anumit tip de selecție (angajări);
Pe cine evaluăm?	➤ Elevi luați individual; ➤ Elevi luați în raport cu grupul din care fac parte; ➤ Un grup, o clasă sau un lot de indivizi grupați după un criteriu anume, de exemplu o grupă de vârstă; ➤ Un eșantion;
Când evaluăm?	➤ La începutul unui proces (evaluarea inițială); ➤ În timpul procesului (evaluare continuă sau formativă); ➤ La sfârșitul unui proces sau al unei etape (evaluare sumativă sau finală);
Cum evaluăm?	➤ Prin ce metode? ➤ Cu ce tehnici și procedee? ➤ Cu ce instrumente?

În funcție de experiența personală, de nivelul de pregătire, evaluatorul poate desfășura un proces de evaluare obiectiv sau mai puțin obiectiv, relevant în acest sens, este răspunsul la ultima

intrebare mentionata anterior : „Cum evaluam?” Complementara acestei intrebari ar fi si intrebarea „Ce erori as putea face, in calitate de evaluator? „ sau „ Ce nu trebuie sa fac in proiectarea si desfasurarea unei evaluari?”

Raspunsul la ultima intrebare ar putea fi:

- + reducerea diferitelor manifestări de subiectivism;
- + evitarea „efectul halo” care constă în tendința evaluatorilor de a evalua o anumită caracteristică sau o anumită persoană în funcție de evaluările făcute anterior, manifestat sub forme diferite:
efectul de impresie generală asupra elevului (asupra lucrării corectate!), globalizarea evaluării pe ansamblul criteriilor de evaluare, etc.
- + evitarea efectului de contrast și eroarea proximității (ce pot să distorsioneze evaluarea datorită interacțiunii între evaluările efectuate simultan sau succesiv de către același evaluator);
- + ecuația personală și efectul de similaritate (este un factor care, prin aceea că se menține relativ constant la același profesor, nu generează erori propriu-zise de apreciere, ci doar diferențe proporționale ale scării de apreciere de la un profesor la altul), etc

Pe fondul dezbaterilor create în jurul raportului dintre obiectivitate-subiectivitate în procesul evaluării se nasc o serie de întrebări ce merită o atenție specială:

- + Oare profesorul-evaluator are nevoie de calități speciale pentru a realiza acest gen de activitate?
- + Să fie oare posibil ca profesorul bun să fie în riscul de a nu fi și un evaluator bun?

În general, putem admite că există două dimensiuni importante ale personalității profesorului-evaluator care pot fi puse în legătură cu etica procesului evaluativ :

- dimensiunea profesionalismului său care poate fi analizat sub aspectul cunoștințelor și abilităților pe care el le are în domeniul specialității precum și în domeniul teoriilor și practicilor evaluative;
- dimensiunea atitudinii pe care el o adoptă în decursul procesului evaluativ (chestiune care se află într-o relație directă cu caracterul și cu setul de valori morale la care el aderă, cu atașamentul său la valorile acceptate din punct de vedere social).

Un proces de evaluare de calitate, trebuie sa porneasca de la cel puțin doua premise:

- + asigurarea/ centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;
- + transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată.(C.Cucoș, Teoria și metodologia evaluării, 2007).

Practica docimologică evidențiază numeroși factori perturbatori în procesul de evaluare: de la starea fiziologică a evaluatorului, la volum de muncă sau chiar disfuncționalități ale instrumentului de evaluare. Idealul obiectivității în notare este afectat de anumite circumstanțe care pot induce variații destul de semnificative, relevante fie la același examinator în momente diferite (variabilitate intraindividuală), fie la examinatori diferiți (variabilitate interindividuală).

Se recomandă ca evaluatorul să reflecteze adânc la umanitatea sa mai înainte de a da un verdict final, care uneori poate determina chiar parcursul profesional al unui elev.

BIBLIOGRAFIE

1. **Bocoș Mușata**, Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune, Cluj, Ed. Presa Universitară Clujeană, 2002
2. **Cerghit Ioan**, Metode de învățământ, Ediția a III-a, Iași, Ed. Polirom, 1997
3. **Cerghit Ioan**, Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii, București, Ed. Aramis, 2001

Oprea Crenguța, Alternative metodologice interactive, Ed

Rolul jocului didactic în procesul de socializare a preșcolarilor

**Prof. învă. preșcolar Crăiță Nicoleta
Grădinița nr. 1 Pantelimon**

Grădinița reprezintă un prim mediu organizațional cu care se confruntă copilul și care exercită o influență profundă, cu rol facilitator pentru experiențele sociale ulterioare. Studiile de specialitate subliniază faptul că prin integrarea copilului într-un grup social, el dobândește abilități în a se raporta la ceilalți membri ai grupului, cu care învață să stabilească relații eficiente și este ajutat să rupă relațiile de dependență față de părinți, prin afirmarea capacităților de autoservire: a mânca, a se îmbrăca, a se încălța, a se pieptăna, ceea ce îi conferă o altă libertate de acțiune. În cadrul programului instructiv-educativ din grădiniță, copilul este cooptat într-un proces de construire sau elaborare a unui comportament care să-i permită afirmarea eului prin descoperirea competențelor sale ori prin constatarea dificultăților pe care le are de învins.

Noua orientare a educației are ca ideal conturarea personalității omului de mâine, care să fie mai responsabil, căruia să-i pese de tot ceea ce se petrece în jurul său, de aceea, trebuie să-i învățăm pe copii să-și dezvolte competențe sociale, emoționale, atitudini și valori.

Evoluția sociabilității obiective, concretizată prin interesul copilului pentru alții, cu care să poată acționa împreună, se datorează principalei forme de activitate ce caracterizează preșcolaritatea: jocul. Aceasta este forma specifică a copilăriei de cunoaștere și reproducere a realității imediate sau îndepărtate, a relațiilor sociale etc. Fie că se joacă liber, fie organizat, copilul învață să respecte unele norme de conduită impuse de colectivul în care acționează.

Mănuit cu tact pedagogic de către educatori, jocul este cel mai eficient mijloc de modelare practică a socio-afectivității preșcolarului. Educarea sociabilității se face prin încredințarea unor sarcini și responsabilități sociale, prin antrenarea copiilor în jocuri și activități colective care au ca obiective generale facilitarea schimburilor și comunicării cu alții, jocul împărțit fiind prima etapă a socializării.

Jocul are funcție de socializare a copilului, ceea ce se explică prin tendința mereu accentuată a copiilor de a se acomoda cu ceilalți, dar și de a asimila relațiile cu cei din jur la eul său. Această funcție este prezentă mai ales în jocul cu reguli, care înseamnă acceptarea normelor exterioare lui, dar care, odată asimilate, devin un bun câștigat de copil.

Jocul didactic, formă a jocului cu reguli, facilitează procesul de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor, iar datorită caracterului său formativ influențează dezvoltarea personalității copiilor, de cultivare a proceselor cognitive superioare (gândirea, imaginația).

În timpul dezvoltării psihologice a copilului, prin utilizarea unor variate forme de joc, se realizează o latură importantă a educației, socializarea treptată a copilului. Prin participarea la joc, prin respectarea regulilor jocului, prin recunoașterea învingătorului, prin spiritul de echipă se dezvoltă importante calități umane necesare dezvoltării armonioase din punct de vedere socio-emoțional. De asemenea, are un rol valoros în încheierea colectivului și în formarea disciplinei conștiente. În joc, copilul este obligat să respecte inițiativa colegilor, să le aprecieze munca și să le recunoască meritele, să respecte regulile jocului și să reacționeze în conformitate cu ele, să-și autoregleze propria activitate. Jocul didactic este o activitate a cărei acțiune este construită în scopuri didactice: se ține cont de linia generală a evoluției copiilor și se complică astfel regulile, complexitatea problemelor și, în general, cerințele către copii. Accentul în aceste activități cade pe utilizarea cunoștințelor în contexte variate, pe rezolvarea și construirea de probleme și pe deprinderea ordinii în gândire, care poate influența copilul în plan atitudinal și social.

Jocul bine organizat și pregătit constituie un mijloc de cunoaștere și familiarizare a copiilor cu viața înconjurătoare, pentru că în desfășurarea lui cuprinde sarcini didactice care contribuie la exersarea deprinderilor, la consolidarea cunoștințelor și la valorificarea lor creatoare. Acceptarea și respectarea regulilor jocului îl determină pe preșcolar să participe la efortul comun al grupului din care face parte. Subordonarea intereselor personale celor ale colectivului, lupta pentru învingerea dificultăților, respectarea integrală a regulilor jocului și a succesului final vor pregăti treptat omul de mâine.

La începutul preșcolarității este evidentă incapacitatea copilului de a participa corelat și concomitent cu toți ceilalți la toate etapele jocului, datorită faptului că realitatea lui subiectivă este mult dilatată, predominând încă egocentrismul; astfel, jocul practicat este sărac, copilul nu prezintă dorința de joc în grup pentru că înțelege greu jocurile care comportă un schimb reciproc, iar conflictul apare din dorința celor mici de a se juca cu același obiect, în același timp, prezența altui copil fiind percepută ca o amenințare.

În preșcolaritatea mijlocie copilul cunoaște și aplică regulile, dar nu se poate vorbi încă de o integrare socială în joc pentru că socializarea regulilor jocului este în curs de desfășurare: deși jocurile au început să capete un caracter colectiv și se trece de la rivalitate, de la însingurare la competiție, ca formă naturală a relațiilor, totuși există o tendință de cvasi-colaborare în jocul didactic, motivația conflictului fiind reprezentată de dorința de a juca un rol preferat și de dorința de a-l întrece pe celălalt. În preșcolaritatea mare se poate vorbi despre respectarea regulilor ca fiind un indicator de maturizare intelectuală și afectivă a copiilor: preșcolarul mare se caracterizează prin conduite mai adaptate, se asigură că și ceilalți respectă normele de grup și regulile jocului, apare acordul și proiectul de joc, iar conflictul se iscă, de regulă, numai în urma încălcării regulilor jocului. Chiar dacă la început legăturile psihologice dintre copii sunt sporadice, fiind generate de prezența anumitor jucării sau a unei activități asemănătoare pe care o desfășoară alături, dar nu împreună, rivalitatea care apare între ei, motivația conflictului – egocentrismul, demonstrează trăirea prezenței celui alt, deși este o trăire confuză, dominată de identificarea proprie acestei vârste. După vârsta de 4 ani competiția capătă valoare motivațională: în cadrul activităților ludice și în special datorită jocului didactic, prezența celui alt se transformă într-un stimulent activ. Copilul simte nevoia acestei prezențe, acceptă anumite reguli, dar își descarcă agresivitatea latentă prin competiție (apare dorința de a nu fi întrecut). Începând cu vârsta de 5 ani, când activitățile sunt organizate pe bază de reguli, convenții, norme ce trebuie respectate, celălalt este perceput ca partener egal de activitate, cu individualitate proprie, dorințele acestuia fiind luate în considerare: apare jocul colectiv, în care fiecare joacă rolul său, dar ținând cont de acțiunea celorlalți parteneri; apar relații de colaborare și, chiar dacă mai există fenomene ca certuri, întreruperi, excluderi și autoexcluderi din activitate, acestea sunt, în general, semne de sociabilitate, pentru că viața socială și înclinația care îi determină pe anumiți copii să o caute multiplică prilejuri de conflict. Totuși, cu cât copiii singuri reușesc să le rezolve între ei, fără apel la autoritatea adultului, cu atât mai mult „există garanția unei sociabilități și socializări autentice”.

În contextul jocului, unde relațiile interpersonale și cele de grup sunt principalele modalități de relaționare, încep să se formeze primele trăsături caracteriale care se vor condensa în conduita copilului. Cerințele exprimate de educatoare trebuie să fie conforme cu maniera în care copilul poate satisface aceste cerințe: contradicția dintre dorințele și aspirațiile extinse ale copilului și posibilitățile limitate de satisfacere ale acestora ar putea conduce fie la instalarea unor trăsături caracteriale pozitive și la o conduită civilizată, fie la o conduită dezordonată și la trăsături caracteriale negative. Jocurile didactice echilibrate, cu cerințe gradate, care țin cont de particularitățile individuale ale copiilor pot preveni criza negativismului infantil, asociată cu egoism, lipsa de sensibilitate față de alții, ca și disfuncționalitățile din relațiile acestora cu cei din jur, încurajând dezvoltarea inițiativei, implicarea personală în activitate și echilibrul.

Socializarea conduitei preșcolarului și evoluția sociabilității se finalizează cu adaptarea socială a acestuia, care se referă la posibilitățile generale ale copilului de a face față dificultăților și cerințelor din ambianța socială, dar și cu dobândirea capacității sociale, concretizată în autonomie, inițiativă, conduite corespunzătoare normelor și valorilor societății.

Pe tot parcursul preșcolarității socializarea copilului se înfățișează ca un proces continuu de structurări, restructurări și interiorizări ale conduitelor și relațiilor socioafective adult-copil și copil-

copil. Numai participarea efectivă, și nu aparentă, la activitatea colectivă de joc, acceptarea normelor, controlul reciproc al respectării lor de către fiecare și de toți, întâi pe plan practic, de acțiune, apoi transformându-se în cerințe interioare, vor conduce la eliminarea egocentrismului, la înțelegerea și acceptarea punctelor de vedere ale celorlalți, la aprecierea situațiilor în mod din ce în ce mai obiectiv, astfel încât preșcolarul va căpăta baza psihologică autentică a subordonării interesului individual celui colectiv.

Așadar, copilul preșcolar trăiește noi experiențe în relațiile cu cei din jur, experiențe la care trebuie să se adapteze și să acționeze nu numai în funcție de dorințele sale, ci să țină seama și de cerințele celorlalți. La nivelul grădiniței, prin jocurile didactice copilul va învăța să coopereze, să se conformeze regulilor de grup, să-și armonizeze cerințele sale cu cele ale grupului și să acționeze în conformitate cu acestea. Astfel de conduite de interrelaționare au semnificația socializării copilului și a valorificării potențialului său din planul personalității, care se află într-o continuă dezvoltare și expansiune. Pentru a se putea integra și coopera eficient cu cei din jur, copilul trebuie să atingă un anumit nivel al socializării, care presupune o modalitate de percepere și considerare a calităților celor cu care vine în contact.

Educația desfășurată în grădiniță reprezintă un ansamblu de demersuri, o abordare complexă din punct de vedere socio-emoțional, cognitiv, estetic, psiho-motor, cu accent pe elementele formative, astfel încât copilul să fie capabil de însușirea valorilor umaniste unanim acceptate. Activitățile didactice, jocul, sunt componente cu valențe formative ce structurează direcțiile de dezvoltare a personalității copilului, căruia i se oferă șansa unei optime integrări, tradusă prin posibilitatea de a rezolva sarcini care necesită efort, voință, cooperare, perseverență, respectarea intereselor și a muncii celor din jur, formarea atitudinii pozitive față de muncă și educarea sentimentelor morale și estetice.

DOMENIUL ȘTIINȚE- NUMERALUL ORDINAL

Prof. inv. preșc.: Balaur Izabela-Margareta
Scoala Gimnazială Mavrodin-GPN Mavrodin

Activitatea din cadrul domeniului științe-matematică este concepută pentru grupa mare, însă poate fi folosită și la grupa mijlocie, în funcție de nivelul grupei.

Este o activitate creată pentru consolidarea cunoștințelor despre numeralul ordinal, care exprimă locul sau ordinea numerică a obiectelor sau acțiunilor într-o înșiruire (primul, prima, întâiul, întâia, cel dintâi, cea dintâi, al doilea, a doua, al treilea, a treia ... ultimul, ultima).

Pentru a identifica obiectele cu ajutorul cărora vom desfășura activitatea, copiii sunt invitați să răspundă la două întrebări: "Sunt frumoase, colorate, au diverse forme toate, în brăduț le așezăm și frumos îl decorăm" R:globulețele; "Ce ne-aduce Moș Crăciun, dacă suntem harnici și buni?" R:Cadouri.

Dupa ce au ghicit răspunsul la prima întrebare le sunt adresate o serie de întrebări, la care vor trebui să răspundă folosind numeralul ordinal: "Al câtelea globuleț a dispărut?", dar și întrebări legate de culorile globulețelor sau numărul lor.

A doua parte a activității debutează după ce copiii răspund la cea de-a doua întrebare și cuprinde întrebări care verifică numărul "Câte cadouri sunt în imagine?" și care consolidează folosirea numeralului ordinal "Al câtelea cadou a dispărut?"

Aceasta activitate poate fi folosită atât în activitățile online, cât și în activitățile desfășurate fizic în sala de grupă.

Link-ul pentru materialul video: <https://www.youtube.com/watch?v=kF8F2nZXKl4>

Metode moderne de lucru în învățământul primar

Bancu Claudia Adriana
Școala Gimnazială Nr.1 Mârzănești

Noua metodologie didactică, adecvată obiectivelor învățământului actual, impune o reconsiderare a metodelor și mijloacelor de învățământ astfel încât acestea să determine activizarea optimă a elevilor atât în plan intelectual-prin cultivarea unei atitudini euristice, investigatoare-cât și formarea spiritului de inițiativă. Aceasta impune folosirea unor metode menite să mărească potențialul intelectual al elevilor, angajarea lor la un efort personal în actul învățării, cu o eficiență formativă maximă. Instruirea trebuie să-l situeze pe elev în prim-plan, punându-se accent pe munca individuală, pe descoperirea personală a lumii reale, prin observare, investigare, experimentare și formulare de concluzii. Fără a prezenta un istoric al metodei didactice, în general, voi porni de la ideea că „procesul de perfecționare a metodelor de învățământ se desfășoară în două direcții, și anume: perfecționarea metodelor tradiționale, în sensul adaptării lor la noul conținut, la noile condiții; introducerea de metode și tehnici noi, care să răspundă mai bine rezultatelor cercetării științifice (psihologice, pedagogice, sociologice), cerințelor învățământului formativ, pedagogiei prospective, principiului educației permanente”. (Jinga Ioan, *Educația permanentă*) În condițiile implementării reformei învățământului și mutării accentului pe aspectul formativ al actului învățării, necesitatea activizării și diversificării metodelor didactice este evident necesară.

O dată cu evoluția societății și modernizarea învățământului, paradigma educațională își transferă accentul de pe transmiterea cunoștințelor spre învățarea activă, creativă, iar demersurile pedagogice nu mai fac o distincție netă între evaluare și învățare. Strategiile didactice folosesc evaluarea ca mijloc de apreciere a cunoștințelor elevilor și, totodată, ca o extensie a învățării. O metodă care să întrunească toate aceste considerente este metoda proiectului. Ea îmbină cercetarea cu acțiunea, antrenează elevii la rezolvarea unor probleme practice, acumulând un plus de informație și stimulându-i în autoevaluare. Proiectul, ca metodă complexă, poate fi realizat individual sau prin munca în grup (în care rolul fiecăruia este individualizat). În cadrul proiectelor de grup se recomandă să fie atâtea tipuri de sarcini încât fiecare elev să poată rezolva ceva creativ, creativitatea fiind criteriul general în evaluarea calității proiectului, prin gradul de noutate pe care îl aduce. Proiectul presupune un demers amplu. Început în clasă, rezolvarea acestuia continuă și acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni (timp în care elevul are permanente consultări cu învățătoarea) și se încheie tot în clasă, prin prezentarea lui. Tema proiectului poate fi aleasă de învățător sau poate fi stabilită împreună cu elevii, aceștia fiind tot timpul consiliați de învățător.

Etapele realizării proiectului sunt următoarele:

- stabilirea domeniului de interes (aria curriculară/disciplina) și a unui aspect din contextul acestuia;
- definirea clară a obiectivelor operaționale (cognitive, afective, psihomotorii);
- identificarea resurselor învățării;
- conținutul instrucțional și capacitățile de învățare ale elevilor;
- asigurarea resurselor materiale;
- stabilirea strategiilor didactice (precizarea elementelor de conținut ale proiectului);
- evaluarea performanțelor realizate. În mod concret, proiectul prevede: tema, numele autorului/autorilor, școala și perioada de elaborare, cuprinsul prezintă titlurile capitolelor și subcapitolelor, introducerea pentru prezentarea cadrului conceptual și metodologic, dezvoltarea elementelor de conținut, concluziile ce sintetizează elementele de referință desprinse în urma studierii temei respective, sugestii de ameliorare, bibliografia și, după caz, anexa care cuprinde toate materialele rezultate în urma investigației.

O altă metodă antrenantă și eficientă este metoda Sinelg, ora desășurându-se sub o formă relaxantă, mobilizându-se participarea conștientă a tuturor elevilor din clasă. Prin acel dicton de „Spargerea gheții”, când, cu ajutorul „Ceasului”, elevii își vor da „întâlnire” la diferite ore, se creează o atmosferă de lucru lejeră, captivantă, interesantă. „Spargerea gheții” înlătură monotonia, plictiseala, neîncrederea în forțele proprii. Întâlnirile elevilor „câte doi” duc la implicarea lor față de cerințele impuse de lecție într-o formă cât mai activă, atractivă, fără favoritisme. Întâlnirile „întâmplătoare”, concurențiale vor determina ca fiecare „pereche” să-și aducă contribuția la parametrii maximi. Învățătoarea nu va cenzura părerile elevilor, nu vor fi obtrușionați în munca lor, dimpotrivă vor fi îndrumați să noteze ceea ce știu sau cred că știu despre teme lecției, ca apoi, să li se dea posibilitatea de a se corija în momentul când elevul intră în contact cu noile informații. Elevul va fi evaluat pentru ceea ce știe, nu pentru ceea ce nu știe.

O altă metodă este metoda piramidei, cunoscută și sub numele de metoda bulgărelui de zăpadă. Aceasta este o îmbinare armonioasă între activitatea individuală și cea a grupurilor de elevi. Are rolul de a încorpora activitatea fiecărui elev într-un demers amplu menit să rezolve o problemă complexă.

EDUCAȚIA ÎN FAMILIE

Prof. înv. primar, Buzatu Alina Antoneta
Școala Gimnazială Nr.7 Alexandria

Trecând peste realitatea că nu prea mai există cei 7 ani de-acasă, deoarece copiii sunt incluși în diverse forme educaționale încă de la vârste mult mai fragede, rămâne ideea de la baza acestei expresii: normele de conduită se învață din familie. Acest mediu este cel în care copilul deprinde principalele reguli de bună purtare, cel mai adesea prin imitare decât printr-un comportament conștient, iar vârsta primei copilării este esențială în conturarea și achiziția normelor unui comportament social corect. Școala și alte medii educaționale nu pot ulterior decât să confirme și să consolideze normele deja deprinse din familie.

Cei 7 ani de acasă reprezintă o oglindă a educației pe care părinții o oferă copiilor în prima parte a copilăriei. Specialiștii susțin că regulile de comportament și educație oferite în primii 7 ani de viață ai copilului sunt defnitorii pentru formarea lui ca adult. Educația unui copil nu consta numai în a-l învăța să scrie, citească și să devină un bun exemplu la școală. Educația se reflectă în toate domeniile de dezvoltare: socială, psihologică, intelectual-cognitivă etc. Cei 7 ani de acasă sunt adesea caracterizați prin cât de manierat este copilul în interacțiunile cu ceilalți. Fiecare părinte ar vrea ca fiul său sau fiica să fie un exemplu de bună purtare în toate contextele sociale, începând de la comportamentul în mediul familial și până la conduita celui mic la școală, pe terenul de sport, la teatru sau în vizită la rude.

Pentru cei mai mulți dintre noi, expresia „cei 7 ani de-acasă” este sinonimă cu un set de reguli de politețe și de principii de viață esențiale, pe care copilul le deprinde la o vârstă fragedă, în sânul familiei, și care îl ajută pe adultul de mai târziu să se integreze în viața socială.

Un copil care are cei șapte ani de-acasă va ajunge adultul responsabil, educat, politic, care știe să spună „mulțumesc” și care are o conduită bună în orice situație, atât în societate, cât și în viața particulară. Copilul își însușește acest set de reguli încă din fragedă pruncie, prin exemple și argumente clare.

Încă din primii ani de viață, cel mic poate învăța cu ajutorul părinților ce înseamnă noțiunea de respect, mai ales dacă este învățat să folosească des cuvinte precum „te rog“, „mulțumesc“, „bună ziua“, „mă scuzați“. Părinții îi dau primii exemplul. Dacă va învăța bunele maniere, când va crește, toate aceste lucruri de bun-simț i se vor părea normale și îi vor completa personalitatea. Politețea se învață treptat, tocmai de aceea e important să îi fie explicat copilului de ce trebuie să fie respectuos: respectându-i pe alții va fi, la rândul său, respectat.

Tot în primii șapte ani de viață, părinții îi pot oferi celui mic câteva pilde despre ce înseamnă recunoștința, începând cu un simplu „mulțumesc“ adresat bunicilor sau rudelor pentru cadourile pe care le-a primit de ziua lui de naștere și până la mici gesturi de apreciere pentru colegi sau copiii cu care se joacă în parc. Trebuie să fie deschis, să aibă o atitudine plăcută și să își exprime recunoștința față persoanele care l-au ajutat într-o anumită situație.

Chiar dacă nu înțelege imediat de ce trebuie să spună tot timpul „te rog“ sau „mulțumesc“, ori să salute și să răspundă la salut, pe măsură ce va crește, copilul își va da singur seama că bunele maniere îl ajută pe termen lung să relaționeze și să socializeze mai bine cu cei din jur. Ba chiar va atrage admirația celorlalți dacă știe cum să se comporte corect atunci când merge în vizită sau la un eveniment important. Bunele maniere nu sunt doar pentru zile mari, ci sunt importante în viața de zi cu zi, în orice situație.

Regulile de politețe pe care cel mic trebuie să le stăpânească sunt legate inclusiv de mesele în familie. În aceste momente, trebuie să i se explice că nu este frumos să stea cu coatele pe masă, pentru a nu-i deranja pe cei de lângă el, că nu este o privilegiu prea plăcută atunci când mănâncă cu gura deschisă, că nu este politicos să se joace cu alimentele și să le arunce în toate direcțiile și că nu e nevoie să bată cu tacâmurile de nerăbdare, oricât de foame i-ar fi în acea clipă.

Un copil care este educat frumos și cu grijă va ști cum să se poarte la școală, cum să se prezinte la interviul pentru un loc de muncă, cum să-și facă prieteni și cum să-și mențină.

Așadar, cei șapte ani de-acasă reprezintă și abilitățile minime de socializare, care ajută un adult să se integreze și să fie acceptat. Chiar dacă manierele nu mai sunt atât de rigide ca pe vremea bunicilor, e foarte important ca un copil să știe cum să vorbească și să fie capabil să înțeleagă regulile nescrise dintr-un anumit grup sau dintr-o anumită comunitate. Bineînțeles, în cei șapte ani de-acasă intră și o componentă de altruism, adică cel mic să arate că îi pasă de ceilalți, că știe să asculte ce spune cineva, că e gata să sară în ajutor atunci când este rugat. Nu este vorba numai de etichetă, de cum să se îmbrace, să mănânce și să se poarte în anumite situații. Copilul trebuie să fie capabil să arate că celălalt este important pentru el, că are valoare ca om.

BIBLIOGRAFIE

Golu, M., Fundamentele psihologiei, Editura Fundației România de mâine, București, 2000;
 Osterrieth, P., Copilul și familia, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973;
 Vrăsmaș, E.,A., Consilierea și educația părinților, Editura Aramis, București, 2002;
 Danion, V., Cum să ne creștem copiii?, Editura Sophia, București, 2012.

VOLUNTARIATUL ȘI VALENȚELE LUI ÎN PANDEMIE

Profesor, Carabașu Manuela
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”,
Alexandria, Teleorman

Marjorie Moore spunea despre voluntariat, că este „cel mai bun exemplu de democrație”. Fiind voluntar, „votezi” în fiecare zi pentru comunitatea în care vrei să trăiești. A fi voluntar, nu înseamnă doar să participi la activități; înseamnă că vrei să ajuti oamenii, animalele, mediul înconjurător, să dai dovadă de umanitate, de solidaritate și de simț civic.

Poate vă întrebați de ce am ales aceasta temă acum, când suntem într-o perioadă foarte grea pentru întreaga lume? Vă răspundem: a fi om nu trebuie să țină cont de timp, de loc sau de... vremuri. Din contră, acum se poate pune în practică, mai mult ca oricând, voluntariatul.

Potrivit legii, voluntarul este orice persoană fizică, fără deosebire de rasă, origine etnică, religie, sex, opinie, apartenență politică, ce a dobândit capacitatea de muncă. Știm, noi nu suntem încadrați în muncă, dar nimic nu ne împiedică să fim niște mici voluntari, fapt dovedit din acțiunile noastre din anii trecuți și de anul acesta.

Activitățile de voluntariat cuprind mai multe sectoare:

1. voluntariatul pentru mediu (activități eco): strângerea deșeurilor, colectarea selectivă, plantarea copacilor etc;
2. voluntariatul pentru persoanele din medii dezavantajate: colectarea de haine, mâncare, rechizite etc;
3. voluntariatul în comunitate: asistarea persoanelor din situații cu risc, persoane vârstnice/dizabilități;
4. voluntariatul de mentorat: petrecerea timpului alături de copiii mai mici care se confruntă cu probleme la unele materii de studiu/probleme disciplinare. Acest lucru îl putem pune în practică și on-line, cu cei nou-veniți de la altă școală sau dintr-o altă țară;
5. voluntariatul religios: duc Sfânta Împărtășanie sau Lumina Sfântă în noaptea de Înviere;
6. voluntariatul creativ: copiii talentați cu anumite aptitudini, pot transmite și ajuta alți copii;
7. voluntariatul cultural: copiii pot mediatiza anumite activități culturale-educative (ex. Ideo Ideis).

Voluntariatul reprezintă, astfel, mijlocul prin care îți faci prieteni; te responsabilizează ajutându-te să-ți gestionezi timpul și-ți dezvoltă anumite capacități; te face să te simți împlinit pentru că ai contribuit la comunitatea din care faci parte; observi realitatea din jurul tău și descoperi punctele vulnerabile ale lumii în care trăiești; ajuți la corectarea nedreptăților învățând că poți să fii chiar tu schimbarea pe care o vrei în lume.



RELAȚIA PROFESOR – ELEVI BLOCAJE ȘI DEBLOCAJE

Profesor consilier școlar, Catalan Florentina
CJRAE, Teleorman

De multe ori, eficiența activității didactice se află în strânsă relație cu așa numitul „*climat educațional*”, reprezentat de dezvoltarea unor relații corespunzătoare, atât între elevii unei clase, cât și între aceștia și cadrul didactic. Din acest motiv, se impune analiza modalităților de structurare a relațiilor din cadrul clasei de elevi.

Procesul de predare-învățare este unul complex, iar când profesorul și elevul nu păstrează o relație optimă, acesta poate deveni chiar sinuos. Această relație de interdependență poate fi umbră de atitudini ce vin atât din partea profesorului, cât și din partea elevilor. În aceste condiții, profesorul poate fi și este acuzat adesea că se limitează la predarea acelorași noțiuni și, mai ales, după aceleași tehnici de predare, că nu știe să interacționeze cu elevul, nemotivându-l astfel.

Elevul este cel plin de elan, însă datorită societății, care promovează doar non-valori, acesta nu are posibilitatea de a urma niște modele, iar energia lui e centrată înspre activități care poate sunt mai puțin benefice pentru el, iar mai târziu, pentru societate.

În cartea „*Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje*”, autoarele, Elena Truța și Sorina Mardar, oferă atât sursele de blocaj, cât și manifestări ale acestor blocaje, dar și soluții, de aceea am selectat zece blocaje, pe care le-am considerat cele mai frecvente, pentru a le prezenta și a le discuta.

- „*cod inaccesibil*” – codul este limba, și mai ales nivelul la care apelează atât emițătorul, cât și receptorul pentru a se înțelege. Astfel că, dacă profesorul împachetează esența într-o formă inaccesibilă sau greu accesibilă elevilor, aceștia nu vor putea comunica, nu-i vor putea răspunde profesorului. Acest blocaj duce la cel de-al doilea despre care o să vorbim, și anume:
- „*absența feedback-ului/feedback deficitar*” – soluția înlăturării celor două bariere în relația profesor-elev este aceea de a adapta codul, limbajul la particularitățile individuale ale elevilor și de a solicita un feedback permanent. Când se observă absența acestuia, activitatea trebuie oprită pentru întreaga clasă sau pentru elevul cu probleme, după caz.
- „*motivația deficitară a receptorului*”, adică a elevului. În timpul lecției, dacă elevul nu este motivat, interesat de informațiile predate, acesta poate să își găsească diverse preocupări, de aceea e important să trezim interesul lor pentru fiecare oră în parte.
- „*climat de muncă necorespunzător*” – gălăgia, agitația duc la perturbarea orei și elevii nu mai pot urmări mesajul; neurmărirea acestuia duce la neînțelegerea lui, iar pentru a evita această agitație, barieră, e nevoie ca toți elevii să fie prinși în lucru;
- „*neînțelegerea semnificației și intenționalității comportamentului celuilalt*” – acesta e punctul ce duce la ruperea relației profesor-elev. Dacă între cei doi nu există o apropiere și o înțelegere, totul se duce de râpă; în acest sens profesorul trebuie să rupă această barieră și să fie atent la fiecare elev, de la fiecare să aștepte atât cât îi poate oferi, nu mai mult, pentru că riscă să-și arunce elevul în derizoriu. Aici trebuie să amintim, ca mijloc de remediere, de un sistem de notare al profesorului bine întemeiat, dar și de o transparență în notare.
- „*atitudine excesiv de critică sau de necritică în fața celorlalți*” – bariera aceasta poate fi înlăturată încet pornind de la sistemul transparent de notare despre care am vorbit, pentru că profesorul trebuie să-și noteze elevii în funcție de cât au învățat într-un moment dat, nu să-și

creeze preconcepții, cu unii elevi să fie excesiv de critic, iar cu alții excesiv de lejer. Neîncrederea, dezamăgirea sau imposibilitatea cooperării pot fi eliminate dacă se analizează zilnic această relație și mai ales dacă profesorul va folosi metode cât mai diversificate în predare, iar notarea se va face atunci când elevul a fost activ, pentru motivarea acestuia.

- „*iluzia profesorului ideal/elevului ideal*” - trebuie pornit de la ideea că nu există nici profesor, nici elev ideal, aceștia doar pot tinde spre ideal, de aceea profesorul trebuie în permanență să-și amintească și să-i amintească și elevului despre acest lucru. Cei doi poli trebuie să-și autoregleze comportamentul și trebuie să realizeze un joc de rol, cu scopul de a se putea înțelege unul pe celălalt.
- „*insuficienta antrenare a elevilor în procesul de predare a cunoștințelor*” – totul depinde de noi, profesorii; dacă nu vom fi activi și nu le vom induce elevilor pofta de a activa, de a participa la oră, aceștia vor cădea în dezamăgire, blazare. De aceea, trebuie să purtăm un dialog viu cu elevii, să le punem în față diferite probleme în care să se implice, îndreptând astfel cunoștințele teoretice înspre aplicare, iar totul va fi pentru ei mult mai fascinant.
- „*competiția*” - este o barieră în relația elevului cu ceilalți colegi din clasă și, în viitor, în societate. Dacă tot timpul îi angrenăm în competiții, aceștia s-ar putea să devină individualiști, acum și mai târziu (după cum spuneam), de aceea trebuie să știm să înlăturăm această barieră atunci când apare. Elevii trebuie să vadă competiția ca pe un joc, ca pe o activitate cu caracter cooperant, de aceea, acest gen de activități e foarte bine de realizat în grupe, și nu individual.
- „*stilul de conducere al profesorului (autoritar și laissez-faire)*” - această barieră constă în cele două extremități la care recurg de obicei profesorii, aceștia pot fi „buni”, iar elevii profită de această lejeritate și uită că au de îndeplinit unele sarcini de școală sau că între ei și profesori există o treaptă. Acest comportament riscă să se extindă nu numai în relația cu acel profesor, ci în relația elev-profesor, în general. De cealaltă parte, profesorii autoritari își predau foarte bine materia, sunt respectați de elevi, dar materia predată de aceștia nu este înțeleasă, pentru că elevii nu îndrăznesc să-și lămurească anumite neclarități, nu îndrăznesc să-i pună profesorului întrebări care l-ar ajuta, ei doar o memorează și atunci procesul de învățământ nu mai este axat pe competențe.

Pentru eliminarea barierelor e necesară o cale de mijloc, un comportament al profesorului prin care să se facă respectat, dar elevul să poată să îndrăznească să-i adreseze întrebări.

Lista acestor bariere poate continua, la fel cum pot continua și soluțiile. Important este, dacă apar aceste bariere, să fim receptivi, să avem capacitatea de a le identifica și de a le eticheta și, mai important, în funcție de situație, de a căuta răspunsuri, soluții, pentru înlăturarea lor pentru ca relația noastră cu elevii să fie una benefică pentru ei, pentru noi, pentru sistemul de învățământ, pentru societate.

Bibliografie:

Bogdan Balan, *Psihopedagogie*, Editura Polirom, București, 2008;
Daniel Hameline, *Profesori și elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978;
Elena Truța, Sorina Mardar, *Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje*, Editura Aramis, București, 2005.

GENEZA STROFEI FINALE A LUCEAFĂRULUI: O NOUĂ IPOSTAZĂ DE INTERPRETARE

Prof. Cozinia Cristina URLAN
Liceul Teoretic „AL. GHICA”

Interpretarea strofei finale a Luceafărului ca expresie nu a opoziției ireductibile (excluderii, chiar) dintre lumea “prea frumoasei” fete și aceea a astrului- așa cum rezultă din comentariile consacrate până acum poemului-, ci a *raportului de coordonare care se stabilește între cele două lumi din perspectiva onticului* nu se întemeiază numai pe argumente lingvistice.

Într-adevăr, analiza variantelor strofei finale evidențiază cu pregnanță faptul că Eminescu, în necuprinsu-i efort de întrupare artistică a înțelesurilor poemului, a căutat și, în cele din urmă, a găsit acea formă care dă expresie perfectă trăsăturilor fundamentale ale raportului prin care sunt puse în relație lumea fetei și lumea luceafărului: *coordonarea*, din perspectiva onticului, a celor două lumi intră “în contact”; *starea tensională* inerentă punerii în raport de coordonare a doi termeni incompatibili.

Pivotul lingvistic al acestei expresii este conjuncția *ci*, prin intermediul căreia se realizează nivelul de suprafață al construcției ca atare a frazei constituite de strofa finală și, totodată, se cuprinde adâncimea gândului poetic, dominat de ideea celor trei trăsături proprii raportului care unește și desparte, în același timp, lumile simbolizate în poem de “prea frumoasa” fată, respectiv, de “luceafărul de sus”. Un posibil argument în utilizarea conjuncției coordonatoare *ci*, ar putea fi: hazardul poetic, însă, convingerea, dorința luceafărului de a schima nemurirea “pe-o sărutare”, dă o altă notă poetică interpretativă: “Da, mă voi naște din păcat,/ Primid o altă lege;/ Cu vecinicia sunt legat,/ Ci voi să mă dezlege”.

Desigur, dacă s-ar putea dovedi că, pe parcursul îndelungatei și zbuciumatei perioade de elaborare a poemului, Eminescu a utilizat, inițial, în strofa finală conjuncția *și* ori conjuncția *căci*, ori una dintre conjuncțiile adversative *dar* sau *iar*-compatibile, toate, în ultimă instanță, din punctul de vedere al formei sau al ritmului cu versurile respective-înlocuind-o, ulterior, prin *ci*, ar fi suficient pentru a susține că poetul a ales (sau poate că i s-a impus) tocmai acea expresie, care sugerează ideea coordonării a doi termeni incompatibili, în dauna unei construcții de tip subordonator (*căci*)-implicând un termen regent și unul subordonat-sau a unei construcții coordonatoare, pusă sub semnul compatibilității (*dar*, *iar*, *și*).

Există, cu toate acestea, argumente de natură să valideze presupunerea că nu datorită hazardului se explică, în strofa finală, a lui *ci*. Analizând etapele succesive ale genezei *Luceafărului*, Gheorghe Bulgar observă că, în raport cu *Fata-n grădina de aur*, prima variantă autonomă a *Luceafărului* “schitează amănunte descriptive și mai ales unele idei filozofice, care nu-și au corespondentul în basmul versificat”; în continuare, autorul citat notează: “Din cele trei aspecte mai importante ale primei variante: descriptiv, psihologic și filozofic, acesta din urmă este cel mai dezvoltat...”, pentru a conchide: “Lirismul poetului schitează successive modalități de a exprima adevăruri ale experienței și ale meditației sale...”. Se poate, deci, susține că numărul mare de variante ale poemului nu reflectă numai preocuparea pentru expresie, pentru forma poetică “ideală,” ci și interesul manifestat pentru decantarea și distilarea, în esență din ce în ce mai pură, a conținutului de idei, a înțelesurilor pe care poetul- potrivit propriei sale mărturisiri, atestate în manuscrise- voia să le “încifreze” în “simbolurile și hieroglifele imaginilor sensibile”. Prin urmare, atunci când începe să dea basmului versificat formă de “*Luceafăr*”, semnificația sau “ideea poetică” de ansamblu prinsese,

desigur, un anumit contur, dar este cert că multitudinea de înțelesuri iscate în „focul” creației se nasc o dată cu poemul. Un argument în acest sens aduce și Alain Guillerrou atunci când constată că termenul *rebel* apare până în pragul încheierii poemului: “Atunci titlu de *rebel* atribuit pentru prima dată lui Hyperior arată nesiguranța în care se afla Eminescu-în ajunul redactării sale definitive-, cu privire la natura exactă a eroului său. Se pare chiar că Eminescu s-a gândit a-l face Satan, un înger decăzut, un *Lucifer*. Acesta este și cazul ideii cu privire la incompatibilitatea dintre cele două universuri: ea nu este treexistentă poemului, ci a apărut și s-a impus, ocupându-și locul firesc în ampla țesătură de înțelesuri, abia în faza desăvârșirii capodoperei eminesciene. O dovadă este faptul că, așa cum a arătat Perpessicius, “Legenda *Luceafărului* sfârșea, dintru întâi, numai cu primele două versuri ale sentinței finale (<<Ce-ți pasă ție, chip de lut/ Dac-oi fi eu sau altul>>).” Așadar, în versiunea C, dată de Eminescu însuși Aprilie, 10-1882 și considerată ca fază ultimă de elaborare a poemului, întrucât versiunea D (aceea publicată în *Almanahul României June*) „nu se rezervă- cum scrie Perpessicius- nici o surpriză, fie de conținut, fie de formă”, finalul era, inițial, același ca acela din versiunea B. Strofa finală este adăugată după data de 10 aprilie 1882, fie în intervalul 10-17 aprilie (data întâii lecturi a *Luceafărului* la Junimea), fie după aceea, în orice caz, înainte de momentul când Eminescu trimite poemul la Viena(probabil în octombrie 1882). Încă mai semnificativă pentru caracterul gradat, procesual al decantării ideii de incompatibilitate este chiar evoluția strofei finale. Când necesitatea ei s-a impus cu acuitate, ca decurgând din logica poetică internă a întregului sir de simboluri ale poemului, Eminescu a ales, drept final, blestemul din *Fata-n grădina de aur*. Cum au evoluat, în continuare, lucrurile, nu se știe în mod sigur. Considerând că, “oricâtă ingeniozitate s-ar irosi nu s-ar putea spune, cu certitudine, căruia timp aparțin adaosurile și schimbările.” Perpessicius încorporează versiunii C strofa finală(într-o redactare *aproape identică* cu ceea ce se cunoaște din textul trimis la Viena și publicat în *Almanah*), iar în subsolul paginii 443 grupează diversele variante cunoscute ale finalului, începând cu aceea care reproduce (bineînțeles, cu unele mici modificări, având totuși, o anumită semnificație) finalul din *Fata-n grădina de aur*. Finalul din basm era:

“Fiți fericiți, cu glasul stins a spus,

Atât de fericiți, cât viața toată

Un chin s-aveți: de-a nu muri deodată!”

În *Luceafărul*, finalul- inspirat direct din acela al basmului versificat-era:

“Trăind porumbi împerecheați

O tinerețe toată {variantă: “Viața voastră toată”}

Un singur bine să n-aveți

Să nu muriți deodată.”

Ceea ce se observă cu ușurință este că în *Fata-n grădina de aur* gândul Zmeului(Demonului) se exprimă în două fraze diferite. Prima dă expresie unei urări de fericire; o urare fără rezerve, chiar, din moment ce termenul ei de comparație e “viața toată.” Cea de a doua o anulează pe prima; ea exprimă un blestem, mai teribil decât pare la prima vedere, pentru că ceea ce întrece, cu adevărat, puterile firii omenești este dispariția ființei iubite. În gura *Luceafărului* cele două aspect antinomice se găsesc reunite într-o singură frază, pusă sub semnul blestemului; fericirea este aici o stare de fapt, simbolizată prin imaginea “porumbilor împerecheați”, iar blestemul schimbă, “chinul” într-un “bine” ce nu poate fi altfel decât sarcastic. Mai puțin evident la prima vedere este faptul că, în “*Luceafărul*”, simbolul “lumii muritorilor” este accentuate prin realizarea antonimiei *a trăi/ a muri*. Într-adevăr, verbul *a trăi*, care nu apărea în basmul versificat, caracterizează numai ceea ce este muritor, căci ceea ce e nemuritor nu “trăiește”, ci *există*. Prin aceasta se sugerează, implicit, termenul antinomic necesar, adică, “lumea nemuritorilor”, a celor despre care nu se poate spune că “trăiesc”. Că aceasta remarcă nu este inutilă rezultată și din faptul că verbul *a trăi*, chiar la forma de gerunziu “rezistă” tuturor schimbărilor ulterioare, munițându-se, ca atare, până în versiunea trimisă de poet spre publicare.

A doua variantă trebuie considerate strofa:

Trăiți în cercul vostru strâmt

Și în favoarea sorții

Căci ceea ce în suflet simt

E voluptatea morții.

Ceea ce se constată, în primul rând, aici este dispariția blestemului. Cu unele diferențe (uneori, numai de nuanță) pot fi socotite ca pertinente observațiile lui Gheorghe Bulgar în legătură cu această variantă a strofei finale: “împrecația se opunea unei filozofii mai înalte, mai generoase, de renunțare și de maximă generalizare...”; “poetul încearcă să se ridice... adevăruri peremptorii, la o filozofie convenabilă geniului, de natură să marcheze într-o strofă, *aere perennius*, superioritatea creatorului față de omul de rând”. Tot atât de important pentru înțelesul pe care Eminescu năzuia să-l încifreze în final este că în această versiune apare definitiv conturat- căci se menține astfel până în variantă publicată în Almanah- imaginea “cercului strâmt” prin care este denumită lumea Cătălinei. Încă nu apare cu un contur suficient de pregnant lumea lui Hyperion, pentru că în partea a doua a frazei ea este sugerată, numai, prin referire la “sufletul” poetului. Într-un fel, s-ar putea spune, chiar, că, nu avem a face cu lumea, ca atare, a Luceafărului, ci cu un ecou al ei. Tot în această ordine de idei, trebuie remarcat că punerea în relație ai cei doi termeni ai frazei se realizează printr-o conjuncție subordonatoare (căci); prin aceasta finalul nu reflectă, în mod adecvat, evoluția și sensul raportului dintre cele două universuri “în contact”, așa cum fuseseră ele înfățișate în poem, până în pragul finalului.

Cea de-a treia variantă trebuie să fi fost următoarea:

Trăind în cercul vostru strâmt

Norocul vă petrece

Ce eu în sufletul meu simt

E nemurirea rece.

Aici înțelesul pe care poetul îl atribuie lumii Cătălinei este deplin încheiat și exprimat într-o formă definitivă. După ce vor fi trecute printr-un *aparent*, numai, nesemnificativ avatar revelat și comentat, versurile care constituie primul termen al frazei finale în vederea redactării definitive apar în tocmai în această variantă. În ele poetul menține verbul “a trăi” și denumirea de “cerc strâmt”-ivate, succesiv, în cele două variante anterioare- și clarifică relația care se stabilește între “trăirea în cercul strâmt” și ideea de “soartă”. Această relație era mai puțin clar exprimată în varianta anterioară; trăirea pământenilor “în favoarea (s.n) sorții” era ambiguă în ceea ce privește stabilirea termenului supraordonat, pentru că soarta apărea aici ca un țel, ca un sens al trăirii; viața pământenilor se împletește în soartă. În schimb, prin “norocul vă petrece”, înțelesul atribuit sorții este, fără nici un fel de echivoc, acela de element supraordonat și dominant; ea determină integral sensul trăirii pământenilor. Observația făcută de M. Mincu, potrivit căreia verbul “a petrece” are aici o valoare tranzitivă, unde “norocul” este subiectiv, iar omul obiect al “petrecerii”, adică al efemerității, surprinde o caracteristică importantă a raportului pe care poetul îl instituie între *om* și *soartă*. Nu trebuie însă trecută cu vederea nici înlocuirea cuvântului “soartă” prin “noroc”. În esență, prin aceasta poetul accentuează conotația negativă care însoțește înțelesul atribuit lumii Cătălinei: ea este un “cerc”, nu o “lume” și un anume “cerc strâmt”, iar “trăirea” celor care compun “cercul strâmt” este “petrecută” (=dominate) nu de *soartă* (lat. *Sor, sortis*)- cuvânt care păstrează ceva din înțelesul tragic inițial de *fatum*-, ci de noroc (sl. *noroku*)- care înfățișează destinul mai ales din perspectiva a lui favorabilă, priincioasă oamenilor, fiind lipsită de aura nobilă a tragismului. Trebuie observat de asemenea, că prin utilizarea cuvântului *noroc* poetul așază, în mod mai concludent, finalul ca punct terminus decurgând din logica internă a poemului. Într-adevăr, el leagă mai bine de restul poemului. Ideea de noroc, trebuie deci înțeleasă ca o caracteristică proprie lumii fenomenale a Cătălinei și a pajului “îndrăzneț cu ochii”, în raport cu *nemurirea*, trăsătură inherentă lumii de esență a luceafărului “de sus”. În ceea ce privește cel de-al doilea termen al frazei finale, poetul păstrează din varianta anterioară referirea la lumea Luceafărului prin intermediul „sufletului său”, ca „ecou” al ei. Esențial pentru evoluția procesului de decantare a ideilor este faptul că aici își face apariția “ideea de *nemurire*”, ca dat propriu universului arhetipal al lui Hyperion. „Nemurirea” apare în același timp cu „norocul”, formând împreună doi termeni ai unei relații care capătă, din ce mai evident, conturul ei definitiv. Faptul că acești doi termeni apar simultan, în cadrul aceleiași variante, nu este lucru de mirare pentru poetul care consideră că „Antitezele sunt viața”. Se remarcă, deci, că prin utilizarea corelativă a termenilor care desemnează ceea ce este intim legat de natura specifică fiecăreia dintre

cele două lumi în contact, ideea incompatibilității dintre ele este mai clar conturată decât variantele anterioare: evoluția spre *ci*, marchează, astfel, un nou pas înainte. Tot astfel ar putea fi considerat și pronumele relativ *ce*, utilizat în locul lui *căci* din varianța anterioară. Într-adevăr, așa cum a remarcat Iorgu Iordan, conjuncția adversativă *ci* apare în limba veche sub aspectul *ce* (la Neculce, regulat așa, deși suntem aproape de jumătatea secolului XVIII-lea), care ne dă explicația originii acestei conjuncții: e pronumele relativ *ce*.

Exemplul din cronica lui Neculce pe care îl dă, în continuare, este concludent pentru filiația *ce* (pronume relativ)- *ci* (conjuncția adversativă): “Cercatu-s-au Antioh Vodă, când au cerut să se căsătorească, pentru o fată și la Constantin Brîncoveanu.....*ce* nu i s-au trecut”. Fără îndoială, Eminescu îi va fi fost cunoscut acest tip de construcție, pentru că, așa cum se știe, poetul ștersese el însuși “colbul de pe cornice bătrâne” (chiar și în sensul propriu al cuvântului, în perioada în care a funcționat ca bibliotecar), iar limba, “ca un figure de miere” a înaintașilor lui într-ale scrisului nu mai avea nici un fel de secrete pentru el. Prin urmare, se poate presupune, cu destul temei, că, deși, *ce* din variantă amintită încă nu este *ci*, reprezintă, cel puțin, germenele conjuncției adversative din ultima variantă:

Trăind în cercul vostru strâmt
Iubirea vă petrece
Ci eu, în lumea mea, mă simt
Nemuritor și rece.

Aceasta este variantă pe care Perpessicius o pune la sfârșitul versiunii C, considerând-o ca punct final al travaliului poetic eminescian. Într-adevăr, poetul ajunge, în sfârșit, la capătul chinătorului proces al decantării înțelesurilor încifrate în poem.

Bibliografie:

1. Gheorghe Doca, “*Ci eu în lumea mea-un vers cheie în interpretarea Luceafărului*”, în “*Limba și literatură*”, vol.III, p. 289-296;
2. Gheorghe Bulgăr, *Evoluția stilului poetic în variantele “Luceafărului”*, în *Studii eminesciene*, București, Editura pentru Literatură, 1965, p. 531-568;
3. Alain Guillerrou, *Geneza interioară a poeziei lui Eminescu*, traducere din limba franceză de Gh. Bulgăr și Gabriel Pârvan, Iași, Editura Junimea, 1977, p. 387-388;
4. Perpessicius, *Geneza poemului eminescian (problema variantelor)*, în *Eminesciana*, Iași, Editura Junimea, 1983;
5. M. Eminescu, *Opere*, I-IV, Ediție critică îngrijită de Perpessicius, București, Fundația pentru Literatură și Artă, 1939-1941;
6. Iorgu Iordan, *Limba română contemporană*, București, Editura Ministerului Învățământului, 1956;
7. Iorgu Iordan, *Observații cu privire la limba poeziilor lui Eminescu*, în *Studii eminesciene*, București, Editura pentru literatură, 1965;
8. Mihai Eminescu, *Luceafărul*, Tabel cronologic, prefață, comentarii și bibliografie de Marin Micu, București, Editura Albatros, 1978

EDUCAȚIA TREBUIE SA CONTINUE!

Profesor Simona Constanța Dragomir
Coordonator proiecte ERASMUS+

În contextul actual pandemic la nivel internațional, activitățile derulate în cadrul programului ERASMUS + reprezintă o provocare atât pentru profesori, cât și pentru elevi, cu toții obișnuiți în a derula cele mai multe sarcini educaționale „**face to face**” și mai puțin în mediul virtual, cu atât mai mult cu cât barierele lingvistice și culturale sunt omniprezente.

Conștiente de beneficiile educaționale și experiențele dobândite în cadrul unui proiect transnațional, cadrele didactice din patru școli partenere implicate în parteneriatul strategic ERASMUS + „*Let's make school our second home!*”, cu nr. de referință 2018-1-RO01-KA229-049610_1, din România, Turcia, Grecia și Italia, au luat decizia de a lansa elevilor provocarea realizării unor activități interactive de învățare și instruire, în mediul online.

Astfel, în săptămâna 04 – 08 ianuarie, 2021, Liceul Teoretic „Constantin Noica” din municipiul Alexandria a găzduit mobilitatea virtuală denumită „DEZVOLTARE PERSONALĂ – *Cunoaștere și Autocunoaștere*”.

32 de elevi români și-au manifestat dorința de a fi, chiar și în vacanța de iarnă, alături de cei 100 tineri din liceele partenere din Turcia, Italia și Grecia. Sesiunile de învățare, valoroase atât pentru elevi, cât și pentru profesori, au folosit cu succes dezbaterile, jocul educațional, dar și aplicații interactive cum ar fi Mentimeter, Flipgrid, Padlet, Google Forms.

Obiectivele activităților planificate de profesori urmăresc exprimarea părerii elevilor despre ei înșiși, dicuțiile libere, identificarea emoțiilor, acceptarea diferențelor, comunicare pentru o mai bună incluziune socială și profesională, recunoașterea valorilor europene și dezvoltarea abilităților de a comunica într-o limbă străină.

Suntem convinși de faptul că rezultatele obținute în cadrul celor 7 grupe multinaționale de elevi vor aduce un plus valoare actului educațional din toate unitățile de învățământ implicate.

„DEZVOLTARE PERSONALĂ – *Cunoaștere și Autocunoaștere*” este ultima activitate de învățare și instruire din cadrul proiectului Erasmus+, celelalte patru fiind desfășurate în România – noiembrie 2018, Italia – mai 2019, Turcia – octombrie 2019 și Grecia – februarie 2020. Toate rezultatele obținute în cadrul acestui proiect se află pe pagina de web <https://school2ndhome.wixsite.com/makeschool2ndhome>

Numărul foarte mare de profesori și elevi implicați în parteneriatul strategic ERASMUS + „*Let's make school our second home!*”, cu nr. de referință 2018-1-RO01-KA229-049610_1, precum și obiectivele atinse pe perioada implementării acestuia dovedesc importanța derulării unor astfel de proiecte în județul nostru, mai ales atunci când unitățile de învățământ teleormănene îndeplinesc rolul de școală coordonatoare.

ROLUL CLIMATULUI EDUCAȚIONAL ÎN REALIZAREA UNEI ACTIVITĂȚI DIDACTICE LA CLASĂ

**Profesor: Bolog Ionuț
Școala Gimnazială Nanov**

Climatul educațional reprezintă , la nivelul clasei de elevi, realitatea intuitivă, direct perceptibilă pentru cei care iau contact cu structura sa organizatorică, o pecete specifică a grupului.

Din punct de vedere psihologic, climatul educațional este un ansamblu de caracteristici de ordin mental și emotional, ce disting o clasă de elevi de alta, exprimându-se în interacțiunile reciproce ale membrilor clasei respective, desemnează stări subiective determinate de dinamica clasei de elevi.

Definițiile empirice se referă la “atmosfera”, “moralul”, ”starea afectivă” a clasei. Definițiile științifice încearcă să distingă componentele principale ale climatului, convertindu-le în proprietăți măsurabile ale mediului școlar, bazate pe percepțiile elevilor , dar și ale cadrelor didactice.

Din punct de vedere psihosocial, climatul educațional este un produs rezultat la intersecția dimensiunii formale și informale a clasei de elevi.

Din perspectivă axiologică, climatul educațional reprezintă un indicator de diferențiere a unor clase de elevi.

Valoarea climatului poate fi pozitivă sau negativă, mobilizând, angajând, ori, dimpotrivă, demotivând, descurajând dezvoltarea colectivului de elevi.

Unele dimensiuni de ordin organizațional ale analizei climatului școlar , aplicabile parțial și clasei de elevi, sunt :

- frustrarea;
- intimitatea;
- nepăsarea;
- accentuarea productivă;
- distanțarea;
- încrederea;
- colegialitatea;
- familiaritatea;
- autoritatea;
- restrictivitatea.

Exista patru tipuri de climate educaționale:

1. climat deschis;
2. climat angajat;
3. climat neangajat;
4. climat închis.

Din perspectivă sociointeracțională, managementul clasei de elevi se preocupă de prevenirea comportamentelor negative, intervenția și tratarea acestora. Este importantă specificarea, clarificarea consecințelor încălcării normelor conform cărora, dacă elevul cunoaște și anticipează corect efectele, consecințele încălcării normelor, iar acestea sunt nedorite, atunci probabilitatea de a le încălca este mai mică.

Succesul activității didactice este o rezultată a mai multor variabile, una dintre acestea fiind însuși climatul educațional.

Un bun climat educațional într-o sală de clasă, în cadrul activităților de învățare, determină la elevi comportamente deschise, lipsite de teamă ori inhibiție, permițându-le să se concentreze asupra unor sarcini de lucru normale, stimulându-i la interacțiuni sociale angajante, reale și autentice. Relațiile de colegialitate existente între membrii grupului asigură o învățare efektivă și afectivă, activă și participativă, prin descoperire, cooperare, întrajutorare. Rolul profesorului este și acela de a asigura și menține un nivel înalt de profesionalitate și de cerințe, precum și un control sistematic. Creând un climat echilibrat de învățare, evitând și prevenind greșelile educaționale, cultivând interesele și preocupările prin recunoașterea și aprecierea reușitelor, profesorul influențează pozitiv climatul educațional.

Stilul managerial al profesorului este puternic corelat cu climatul educațional. Profesorul care își organizează activitatea didactică într-o manieră deschisă, care depune eforturi pentru a evita oboseala obiectivă dar și cea subiectivă a elevilor, supraîncărcarea, care reușește să creeze o motivație intrinsecă în sala de clasă, care manifestă o atitudine pozitivă, încurajantă față de elevi, este capabil să instaureze și să mențină în clasă un climat pozitiv, favorabil. Un climat sănătos este o premisă necesară, însă nu și suficientă pentru reușita unei activități didactice. Corelat cu celelalte variabile ale managementului clasei de elevi-structura dimensională (ergonomică, psihologică, socială, normativă, operațională, inovatoare), relațiile și interacțiunile educaționale în clasa de elevi, implicarea socială și personalitatea elevilor, comunicarea interpersonală, personalitatea cadrului didactic, climatul educațional pozitiv asigură succesul activității didactice pe mai multe planuri:

-cognitiv-informațional: prin implicare și participare activă a elevilor la actul învățării sunt realizate scopul și obiectivele lecției;

-afectiv-comportamental: prin crearea unei atmosfere deschise, familiare, elevii, pe lângă achizițiile cognitive, beneficiază și de întărire pozitivă în plan afectiv, le crește încrederea în sine („self – esteem”), trăind „sentimentul succesului” în grupul de apartenență ei dobândesc o mai bună motivație pentru învățare, li se formează sentimentul de comuniune (“belonging to”).

Rolul climatului educațional în realizarea activităților didactice este deosebit de important. Pe lângă atribuțiile de planificare, organizare, control și îndrumare, evaluare și consiliere, decizie educațională, profesorul, în calitate de manager al clasei de elevi, trebuie să se preocupe constant de crearea și menținerea unui climat educațional care să permită funcționarea actului didactic, dar și a actorilor, la parametri optimi.

Bibliografie:

- Florescu, Cristina, *Managementul și gestiunea clasei de elevi/grupe*, note de curs
 Iucu, Romiță B., *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași, 2006
 Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, București, 1988

MANAGEMENTUL PERFORMANTEI

Sferle Diana - Leontina
Scoala Gimnaziala nr. 7 Alexandria

Dintre toate concepțiile manageriale, managementul performanței pare a fi concepția cu cea mai lungă evoluție din istorie, datorită faptului că reflectă nivelul de maturitate organizațională. Originea exactă a evaluărilor performanței nu este cunoscută, dar practica datează încă din secolul al

III-lea când împărații dinastiei Wei (221-265 d.Hr.) au evaluat performanța membrilor oficiali ai familiei [Banner & Cooke, 1984; Coens & Jenkins, 2000].

Managementul performanței presupune: 1. crearea și dezvoltarea unei culturi organizaționale care să susțină performanța; 2. stabilirea unei misiuni mobilizatoare, care să țină cont de capacitățile organizației și de specificul mediului ambiant; 3. stabilirea unor obiective reiste și competitive, corespunzătoare misiunii alese, nevoilor clienților și a celorlalți stakeholderi importanți; 4. identificarea opțiunilor strategice și a principalelor planuri operaționale; 5. crearea și îmbunătățirea continuă a proceselor astfel încât să se creeze premisele realizării obiectivelor în timpul stabilit și cu un consum cât mai redus de resurse; 6. asigurarea unei resurse umane performante și gestiunea corespunzătoare a acesteia, fiind singura capabilă să creeze valoare adăugată și să influențeze în mod hotărâtor celelalte componente ale managementului performanței.

Caracteristicile managementului performanței în educație În literatura de specialitate s-a impus modelul de management al calității în educație propus de Tom Peters. Acest model este centrat pe caracteristici puternice ale liderului unei organizații școlare, care trebuie să-și asculte colegii, pentru a demonstra respect și grijă pentru opiniile acestora, să ilustreze prin atitudini și comportament aderența la un sistem de valori coerent, să le ofere asistență și consiliere imediată colegilor. El descrie o serie de 12 caracteristici necesare organizațiilor care doresc să implementeze un sistem eficient de management al calității: preocuparea constantă pentru calitate, care să se bazeze pe implicarea emoțională a tuturor factorilor educaționali; îmbinarea armonioasă a pasiunii profesionale cu rigurozitatea în decizii și în acțiuni; măsurarea periodică a calității, prin raportarea la indicatori specifici; recompensarea activității de calitate; formarea personalului în vederea aplicării măsurilor privind asigurarea calității; crearea unor echipe de lucru multifuncționale; încurajarea pașilor mici în îmbunătățirea calității; promovarea de finalități, teme, acțiuni inovatoare în transformarea organizației; înființarea unei echipe de monitorizare internă a calității; implicarea tuturor actorilor în activitățile de creștere a calitatii, reducerea costurilor ca urmare a implementării sistemului de management al calității; [N.L.Popa, 2008, p.60-61]

Măsuri propuse: 1) creșterea participării părinților și a autorităților locale prin: consiliile școlare să fie împuternicite să participe la procesul de luare a deciziilor; informații publice despre rezultatele unei școli care să fie puse la dispoziția părinților la înscrierea copiilor lor în școli. 2) școlile să devină responsabile prin: existența unor consilii locale, care să reprezinte autoritățile locale și părinții, care să aibă un statut legal și puterea de a lua decizii; consiliile locale să aibă puterea de a controla directorii de școli, de a-i recompensa pentru performanțe și de a-i sancționa pentru rezultate slabe; publicarea, diseminarea, analiza și folosirea informațiilor comparabile despre școli care să fie disponibile publicului, părinților, etc.; sistem de evaluare independent al școlilor, pentru a obține rezultate comparabile. 3) creșterea capacității părinților și autorităților locale de a-i trage la răspundere pe directori în privința deciziilor financiare, angajarea de personal, folosirea bugetului, etc.; 4) directorii de școli să fie aleși dintr-o gamă de profesioniști pregătiți în domeniul managementului [A Review of the Bulgaria School AutonomyReforms – June 25, 2010).

Factorii care influențează managementul performanței În general se consideră că lipsa de performanțe ale unei companii se datorează exclusiv angajaților acesteia. Există însă o serie de factori interni și externi care pot perturba realizările unei organizații, precum: mediul organizațional, stilul de management practicat, mediul social-economic în care activează compania, concurența directă și indirectă trebuie să constituie o preocupare permanentă a întregii echipe manageriale și nu doar a departamentului de resurse umane și trebuie să aibă întotdeauna în vedere contextul general, nu doar elemente punctuale.

Odată cu dezvoltarea organizațiilor, intensificarea concurenței, reducerea resurselor disponibile, a apărut necesitatea dezvoltării unor metode și instrumente de creștere a eficienței și eficacității utilizării resurselor de către instituții în procesul de realizare a obiectivelor și de îndeplinire a misiunilor stabilite de către acestea. Eficiența are în vedere capacitatea organizației de a realiza mai mult cu resurse mai puține sau de a obține același rezultat cu resurse mai puține sau de a obține un rezultat mai bun cu același consum de resurse. Eficacitatea reprezintă capacitatea organizației de a-și atinge obiectivele stabilite [Văduva, 2010]. Competitivitatea reprezintă capacitatea organizației de a

surclasa concurența/competitorii. Un astfel de domeniu este învățământul, unde competiția dintre instituțiile de învățământ ar putea duce la creșterea performanței acestora, privită în primul rând din punctul de vedere al beneficiarilor serviciilor de educație, dar și din punctul de vedere al celorlalți stakeholderi (persoane și instituții interesate de evoluția organizației și care pot influența această evoluție). Totodată, competiția nu trebuie privită neapărat din perspectiva luptei dintre organizații pentru creșterea cotei de piață ci poate fi abordată ca un element de benchmark. Managementul performanței presupune: 1. crearea și dezvoltarea unei culturi organizaționale care să susțină performanța; 2. stabilirea unei misiuni mobilizatoare, care să țină cont de capacitățile organizației și de specificul mediului ambiant; 3. stabilirea unor obiective reliste și competitive, corespunzătoare misiunii alese, nevoilor clienților și a celorlalți stakeholderi importanți; 4. identificarea opțiunilor strategice și a principalelor planuri operaționale; 5. crearea și îmbunătățirea continuă a proceselor astfel încât să se creeze premisele realizării obiectivelor în timpul stabilit și cu un consum cât mai redus de resurse; 6. asigurarea unei resurse umane performante, fiind singura capabilă să creeze valoare adăugată și să influențeze în mod hotărâtor celelalte componente ale managementului performanței. Aplicarea managementului performanței în instituțiile publice de învățământ poate genera următoarele beneficii: se stabilesc o serie de obiective clare cu efecte pozitive asupra tuturor stakeholderilor. Elevii știu de la început care este traseul lor și ce rezultate se așteaptă de la ei. Profesorii, conducerea școlii, au ținte clare de atins; se stabilesc o serie de direcții de acțiune în vederea realizării obiectivelor și atingerea țăintelor specifice; se realizează o corelare a obiectivelor individuale cu cele operaționale și strategice; se poate urmări în timp gradul de realizare a obiectivelor prin compararea permanentă a rezultatelor cu țintele stabilite, permițând adoptarea rapidă a unor măsuri corective; se adaptează procesul educațional la nevoile elevilor și a mediului economico-social; se stabilesc sisteme de evaluare transparente și obiective pentru elevi, cadre didactice, se realizează corelarea instrumentelor motivaționale cu performanța înregistrată; se dimensionează mai bine resursele necesare realizării obiectivelor; se reduce subiectivismul în sistemul de evaluare și motivare a persoanelor din instituțiile publice de învățământ; se stimulează implicarea angajaților în procesul de realizare a obiectivelor și îmbunătățire a performanței instituțiilor de învățământ. Elaborarea și implementarea managementului performanței la nivelul organizației este un proces sistemic care presupune parcurgerea mai multor etape: 1. elaborarea planului strategic; 2. conceperea sistemului de măsurare a performanței; 3. stabilirea unui sistem informațional/informatic de analiză și raportare a datelor.

Bibliografie

1. Furnham, A. (2004), Performance management systems, European Business Journal, Vol. 16, Nr. 2, pp. 83-94;
2. Kaplan, R.S., Norton, D.P. (2004), Strategy Maps, Harvard Business School Publishing Corp., Boston, MA.;
3. Popa, N.L. (2008), Psihopedagogie – Managementul calității în educație: repere teoretice și considerații asupra abordărilor românești, (coord. Cucos C.), Ed. Polirom, București;
4. Văduva, F (2010)– Management general, Editura Universitară

