MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN VÂLCEA
CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ VÂLCEA

DIALOGURI

...DESPRE EDUCAȚIE

Nr. 3

ANUL 2017
RÂMNICU VÂLCEA

ISSN 2393 - 5510

ISSN-L 2393 - 5510

EDUCAȚIA FINANCIARĂ ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII CONTEMPORANE

PROF. DRD. ANDRA BICĂ
INSPECTOR ȘCOLAR GENERAL – ISJ VÂLCEA

Nelson Mandela spunea că *"educația este cea mai puternică armă pe care voi o puteți folosi pentru a schimba lumea"*. Pornind de la acest îndemn, putem afirma că școala oferă copiilor posibilitatea de a învăța cât mai multe lucruri încă de la vârste fragede, dar părinții au o influență considerabilă și sunt cei care încep să fundamenteze cunoștințele celor mici.

Toate studiile, rapoartele şi cercetările de piaţă din această perioadă privind situația competențelor financiare ale populației au confirmat, la nivel mondial, o situaţie îngrijorătoare în privinţa educaţiei financiare și a comportamentelor financiare sustenabile, atât la nivelul finanţelor personale, cât şi la nivelul, mai sofisticat, al investiţiilor. Principala sursă de educaţie financiară a tinerilor din România rămâne familia, într-o proporţie de 95%, în timp ce şcoala deţine un procent de 9%, iar băncile, doar 5%, potrivit studiului Erste, realizat de IMAS International.

O economie stabilă și dezvoltată sănătos are la bază o populație educată financiar. În contextul perioadei de criză economică, s-a simțit din ce în ce mai des nevoia de a avea o populaţie educată în acest domeniu, pe comportamentul căreia să se bazeze o economie mai stabilă şi dezvoltată pe fundamente sănătoase. Iar cu cât această educație începe de la o vârstă mai mică, cu atât rezultatele vor fi mai vizibile pe termen lung.

În Uniunea Europeană, în cadrul departamentului de politici pentru o piață unică (prin activitatea *Expert Group on Financial Education* (EGFE), educația financiară ocupă un rol din ce în ce mai semnificativ în politicile europene, cu inițiative care urmăresc crearea unor programe coerente la nivelul întregului spațiu european. La nivelul României, situația urmează aceleaşi direcţii. Mai mult, tot în contextul alinierii strategiilor de dezvoltare, nevoia de educaţie financiară a fost conştientizată chiar şi la nivelul Ministerul Educaţiei şi Cercetării care a introdus în programa şcolară câteva module de educaţie financiară**.** Programele private, venind din zona financiar-bancară, vin să completeze şi să confirme o dată în plus acestă nevoie stringentă din piaţa românească.

Într-un context general, educația financiară vine în întâmpinarea *Recomandării Parlamentului European şi a Consiliului Uniunii Europene privind competenţele cheie din perspectiva învăţării pe parcursul întregii vieţi* (2006/962/EC), care conturează, pentru absolvenţii învăţământului obligatoriu, un „profil de formare european" ce presupune necesitatea dezvoltării a opt competenţe cheie, printre care şi spiritul de iniţiativă şi antreprenoriat. Aceasta în circumstanţele în care studiile de piață, precum cel efectuat la cererea Băncii Mondiale de către Institutul de Economie Mondială şi Academia Română în luna mai 2010, demonstrează că în România există o carenţă semnificativă în ceea ce priveşte educaţia financiară concretă a tinerilor, fapt ce are repercusiuni pe termen lung asupra societăţii**.**

De ce au copiii nevoie de cunoștințe din domeniul financiar? Este important ca aceştia să cunoască valoarea banilor? Este bine să le vorbim despre situația noastră financiară? Când și cum trebuie abordat acest subiect?

Educația financiară pentru copii se referă la noțiunile de bază pe care aceștia trebuie să le cunoască despre bani, dar și la modalitățile de administrare a acestora, la regulile simple de cheltuire și economisire. Comportamentul unui copil este acela de „cere și ți se va da", iar rolul părintelui este de a educa și forma acest comportament. Nevoile copiilor se schimbă și cresc o dată cu vârsta, iar printr-o atitudine și un limbaj adecvat acesta poate înțelege de mic de ce uneori poate avea o jucărie și alteori nu sau cum poate să o achiziționeze din resursele și eforturile proprii.

Jocuri, cărți, excursii, sunt doar o parte dintre interesele și activitățile copiilor care necesită resurse financiare, iar pușculița este o metodă care implică răbdarea și responsabilitatea celor mici. Aceștia vor învăța să facă economii, să își administreze singuri banii și să descopere în ce constă achiziționarea unui produs. Cu alte cuvinte, pentru jucăria dorită acesta va trebui să dea dovadă de răbdare, să fie motivat și să respecte regulile ce țin de cheltuirea și economisirea banilor. Va ști că nu întotdeauna poate avea ce își dorește și că trebuie să muncească pentru asta, își va dezvolta aptitudinile organizatorice și va fi mai responsabil.

Disciplina opţională *„De la joc la educaţie financiară"* are în vedere următoarele finalităţi:

- Familiarizarea copiilor cu privire la problematica banilor şi băncilor;
- Formarea unor deprinderi şi abilităţi de utilizare a unor mijloace şi tehnici bancare;
- Identificarea intereselor proprii şi a unor mijloace de economisire şi gestionare a banilor;

- Promovarea conceptului de educație financiară pentru copii, cu activități în triada părinți-copii-educatori;
- Imprimarea respectului copiilor față de muncă și față de bani;
- Antrenarea și stimularea creativității cadrelor didactice, în vederea implementării primelor noțiuni de educație financiară la copii;
- Alfabetizarea copiilor de vârste mici în domeniul financiar, prin introducerea unor noțiuni de bază legate de bani, bune deprinderi legate de utilizarea banilor, precum și prin cunoașterea bunelor practici legate de acest domeniu, începând chiar cu deprinderea de a economisi;
- Transmiterea unor informații, deprinderi sănătoase și bune practici legate de educația financiară care pot conduce la schimbarea mentalității adulților din jurul copilului;
- Încurajarea, prin intermediul seminariilor, dezbaterilor, cursurilor de formare, dezvoltării profesională a cadrelor didactice, punându-le la dispoziție materialele și instrumentele necesare realizării unor lecții de calitate;
- Utilizarea învățării bazate pe TIC și a accesului la Open Educational Resources.

Bibliografie:
Ligia Georgescu-Goloșoiu - ***De la joc la educație financiară,*** auxiliare curriculare vol.1 și 2, Editura Explorator, Ploiești, 2015
Ligia Georgescu-Goloșoiu - ***Educație financiară prin joc,*** (manual) - auxiliar curricular pentru clasele P/ I/ a II-a, Editura Explorator, Ploiești, 2015
Marin Manolescu - ***Curriculum pentru învățământul primar şi preşcolar***, Editura Credis, Bucureşti, 2006

INTEGRAREA ÎN ȘCOALA DE MASĂ A COPIILOR CU TULBURĂRI DE ÎNVĂȚARE

Director C.J.R.A.E. Vâlcea
Prof. consilier şcolar Florentina Cristina Nicula

Barierele de comunicare constituie una dintre cauzele eşecului şcolar şi ale abandonului. Când vorbim de bariere de comunicare ne referim nu numai la cele care survin din cauza nedezvoltării corespunzătoare a inteligenței emoționale, ci și de cele care survin ca urmare a unor tulburări de limbaj, care nu ar trebui confundate cu tulburările de vorbire, care se corectează în perioada preșcolarității. Acolo unde se constată că aceste dificultăți de vorbire persistă până la clasa pregătitoare/ clasa I, dascălul ar trebui să conștientizeze părintele, pentru ca acesta să se adreseze medicului, logopedului sau altor factori care pot să îl ajute astfel încât copilul să reușească în școală.

Tulburările de învățare nu se explică prin lipsa exersării, lipsă de motivare sau factori emoţionali. Nu depind de naţionalitate sau de nivelul socio-cultural al familiilor. Au la bază o disfuncţie neurologică, dar sunt influenţate şi de ereditate. Copiii care au tulburări de învățare nu trebuie confundați cu retarzii mental.

Factori de risc:

- există şi alţi membri ai familiei care au avut probleme cu citirea, scrierea corectă, matematica, învăţarea unor limbi străine;
- se poate presupune existenţa unor leziuni mărunte ale sistemului nervos, datorate problemelor din timpul sarcinii, naşterii premature, unor leziuni suferite în timpul naşterii, unor complicaţii la naştere (ex. lipsă de oxigen), unor leziuni din perioada copilăriei mici sau unor boli însoţite de temperatură ridicată;
- obligarea copilului stângaci să folosească mâna dreaptă.

Formele tulburărilor de învăţare:

Dislexia = tulburare de citire (citire lentă, cu greşeli, dificultăţi în înţelegerea textului citit)
Disgrafia = tulburare de scriere (scriere urâtă, cu greşeli, greşeli de ortografie)
Discalculia = tulburare de calcul matematic

Tulburarea de citire (dislexie)

Copilul citeşte deosebit de lent;
Face multe greşeli în citirea cuvintelor, textelor;
Confundă litere – mai ales pe cele asemănătoare din punct de vedere grafic (exemplu: u-n, b-d, f-t) sau pe acelea asemănătoare din punct de vedere fonetic (exemplu: f-v, s-z);
Omite sau adaugă litere, silabe, cuvinte;
Citeşte în sens invers (de la dreapta la stânga) unele silabe, cuvinte scurte; Citeşte greu, silabisind cuvintele lungi;
Înţelege parţial conţinutul unui text;

Greşeşte frecvent rândul în citirea textului;
Nu citeşte cu plăcere, ocoleşte citirea, pe cât este posibil;
Oboseşte foarte tare în timpul cititului, deseori refuză să citească sau recurge la plâns;
A învăţat încet şi greu literele în clasa I;
A învăţat greu citirea silabelor.

Dislexia nu depinde de nivelul de inteligenţă. Chiar şi un copil cu un nivel de inteligenţă ridicat poate avea tulburări de învăţare. Explicaţia acestui lucru este slaba dezvoltare sau tulburarea unor capacităţi parţiale (dezvoltarea slabă a motricităţii; echilibrului şi orientării în spaţiu; schemei corporale; percepţiei vizuale, auditive şi tactile; memoriei, precum şi deficienţe în prelucrarea secvenţială a informaţiei). În cazul copiilor dislexici trebuie înţeles şi acceptat faptul că performanţa scăzută a copilului nu se explică prin lene, prostie, neatenţie sau lipsă de caracter, ci este cauzată de dislexie.

Totodată, dislexia are și o serie de avantaje: acești oameni de obicei sunt mai creativi decât alții, sunt inventivi, găsesc cu ușurință niște rezolvări aparte la diferite probleme, abordează problemele în ansamblu și găsesc soluții rapide, negândite de alții, au o gândire vizuala. Unii dintre ei sunt talentați în arte plastice sau în muzica, alții au o gândire în spațiu foarte bună. Printre artiști, scriitori, oameni politici, inventatori, oameni de știință, actori sau oameni de afaceri se regăsesc foarte mulți dislexici.

Dislexici celebri: Winston Churchill, Walt Disney, Albert Einstein și Thomas Edison, artiștii Tom Cruise, Dustin Hoffmann, Jack Nickolson, Cher și Whoopi Goldberg, sportivii Nolan Ryan și Bruce Jenner, scriitorii Agatha Cristie, Hans Christian Andersen și Jules Verne. Chiar dacă un copil are dislexie, aceasta nu înseamnă că părinții sau educatorii lui trebuie să se aștepte la mai puțin din partea lui, însă ar trebui ca aceștia să lase de-o parte învățarea tradițională bazată pe citit scris și să găsească metode care să vină în ajutorul copilului. Dislexia este o tulburare ce nu trebuie ignorată, dar nu reprezintă nici un obstacol de netrecut. Artiștii, atleții, oamenii de știință, politicienii menționați aici au fost cu toții capabili de lucruri măreţe în ciuda problemelor pe care le-au avut.

Tulburarea de scriere (disgrafie)

Ritmul scrierii este prea lent, pentru îndeplinirea unor sarcini în scris are nevoie de un timp de execuţie peste medie;
Face multe greşeli la scriere;
La scriere face greşeli asemănătoare cu cele de la citire;
Confundă literele (confuzii repetate sau ocazionale);
Confundă literele a căror scriere începe asemănător sau literele asemănătoare ca formă scrisă;
Se opreşte de multe ori în timpul scrisului, gândindu-se la forma literei următoare;
Omite sau adaugă litere, silabe;
Omite sau scrie de mai multe ori acelaşi cuvânt în propoziţie;
Scrie cuvinte legate sau chiar întreaga propoziţie
într-un cuvânt; Inversează silabele;
Scrie cuvinte fără sens pe baza asemănărilor fonetice;
Desparte incorect cuvintele în silabe;
Scrierea este urâtă, dezordonată, indescifrabilă, caietul este mâzgălit;
La scrierea după dictare rămâne în urmă faţă de colegi, reţine greu
propoziţia dictată; Copiază incorect textul de pe tablă;
Nu utilizează în scriere regulile gramaticale învăţate;
Alcătuirea de propoziţii este deficitară, propoziţiile sunt incorecte din punct de vedere gramatical, fără sens, în ciuda faptului că oral poate alcătui propoziţii corecte;
Nu scrie cu plăcere, este greu de motivat pentru îndeplinirea unor sarcini legate de scris.

Tulburarea de calcul (discalculie)

Noţiunea cantităţii nu este formată;
Întâmpină greutăţi în efectuarea celor patru operaţii de bază (adunarea, scăderea, înmulţirea şi împărţirea);
Calculează lent, nesigur;
Este incapabil să înveţe tabla înmulţirii deşi face repetări nenumărate;

Reţine greu expresii, reguli matematice;

Scrie greşit cifre după dictare, citeşte greu cifrele scrise;

Îi este greu să copieze corect cifre;

E dificil să înveţe ordinea numerelor, omite, schimbă locul numerelor într-o înşiruire crescătoare sau descrescătoare;

Omite, scrie în locuri greşite sau schimbă locul unor cifre în timpul rezolvării unor exerciţii sau probleme;

Nu înţelege problemele matematice, nu ştie să traducă în limbaj matematic, să extragă esenţialul, este incapabil să înceapă individual rezolvarea unei probleme;

Încurcă ordinea de efectuare a operaţiilor;

Deteriorarea capacităţilor aritmetice nu se explică prin retard mintal, nici prin învăţare necorespunzătoare.

Și copiii cu tulburări de învățare trebui să-și găsească locul în școala de masă, printre copiii care nu au dificultăți de învățare, fără a fi etichetați și depunându-se toate eforturile pentru a veni în sprijinul lor. Dar pentru asta trebuie să se folosească metode neconvenționale, adaptate tulburării, iar pentru asta trebuie răbdare și înțelegere.

Exemple de exerciții/jocuri pentru copiii cu dificultăți de învățare:

- **Indicațiile de tip stânga/dreapta, sus/jos, sau cele indicațiile de orientare să fie asociate cu scheme sau obiecte precise** pe care copilul să le învețe prin repetiție.
- **Asocierea numerelor cu obiecte:** un dislexic nu va înțelege niciodată de ce 5 plus 5 fac 10, dar dacă îi vei desena sau arăta 5 animale sau alte lucruri și apoi vei aduce alte trei item-uri , va reuși să înțeleagă și această operație matematică.
- **Problemele de scriere pot fi combătute, folosind o altă bază de scriere: o tablă**, foi colorate, jocuțe cu litere, litere din ciocolată etc.
- **Dacă dificultățile de pronunție a anumitor litere (fie că ne referim la vocale sau consoane) dau bătăi de cap, învață-l acele litere pe rând, asociindu-le cu noțiuni sau cuvinte care încep cu acele cuvinte.** Mai întâi pronunță cuvântul mai rar, insistând pe litera respectivă, apoi mai repede, pentru a obține cursivitatea.
- **Așa cum scrierea poate fi mai atractivă prin diverse litere în forme și culori diferite, la fel se întâmplă și în cazul calculelor matematice:** folosește zale colorate, bețe de chibrit pentru a înțelege mai bine mecanismul respectiv.
- **Cititul poate fi îmbunătățit dacă se găsește un loc sau un stil propice fiecărei persoane în parte**. Astfel, un copil poate citi mult mai bine cu voce tare sau în șoaptă, sau în diverse locuri unde se simte mai relaxat.
- **Diversele confuzii de orientare sau între litere ca b-d, e, l etc, se rezolvă asociindu-le cu altceva**: de exemplu, poți purta la mâna dreaptă o brățară. Copilul va ști că mâna cu brățară este partea dreaptă, și că **b** vine de la brățară.
- **Citirea și scrierea în pereche:** Doi elevi sunt solicitați să citească și să scrie în același timp și să se corecteze reciproc, prin schimbarea alternativă a rolurilor. Se crează o stare de competiție între cei doi, deoarece fiecare din ei, caută să surprindă greșelile făcute de celălalt. De regulă, cel cu deficiență sesizează mai ușor greșelile celuilalt și, odată corectate la acesta, devine conștient de propriile sale dificultăți.

Deci, ar fi bine să facem diferența dintre copiii lipsiți de motivație, leneși și cei care au dificultăți de învățare, astfel încât în actul didactic să găsim cele mai bune metode prin care aceștia să fie stimulați, astfel încât să nu se ajungă la abandon școlar. Prin urmare, dascălul trebuie să acorde suficient timp fiecărui copil pentru a-l cunoaște din toate punctele de vedere, astfel încât să se asigure egalitatea de șanse.

Puneți-vă tot timpul în pielea părinților cu astfel de copii și imaginați-vă că tocmai el este copilul dumneavoastră.

CUM AȚI VREA SĂ FIE TRATAT? !

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Prof. Georgescu Maria
coordonator CJAP Vâlcea

Managementul educațional este un domeniu de studiu și de activitate care vizează modul de funcționare și conducerea organizațiilor educaționale. Domeniul are semnificație diferită de la un autor la altul deoarece aceasta derivă din mai multe discipline consacrate, precum sociologie, științe politice, economie și management general: Bolam definește managementul educațional ca ,,o funcție executivă destinată punerii în practică a politicilor aprobate", iar Bush propune o diferențiere între management și leadership educațional, la baza căruia se află ,, responsabilitatea pentru formularea politicilor și, unde este cazul, transformarea organizațională". Sapre afirmă că ,,managementul presupune o serie de activități orientate către utilizarea eficientă și eficace a resurselor organizaționale pentru atingerea obiectivelor organizaționale".

Tony Bush susține că managementul educațional trebuie să aibă în vedere mai ales scopul și obiectivele educației. Acestea fac subiectul unor dezbateri și dezacorduri perpetue, dar principiul racordării activităților și sarcinilor manageriale la scopurile și obiectivele instituțiilor de învățământ rămâne primordial. Scopurile sau finalitățile oferă repere fundamentale în susținerea managementului instituțiilor de educație. Managementul vizează atingerea anumitor obiective educaționale. Dacă legătura dintre scop și management nu este clar definită, apare pericolul alunecării în ,,managerialism", cu ,,accent pe proceduri în detrimentul scopurilor și valorilor educaționale". Managerialismul pune accent pe eficiența managerială și mai puțin pe scopurile și obiectivele educației (Newman și Clarke, 1994; Gunter, 1997). ,,Managementul nu are scopuri și valori supraordonate proprii. Aspirația spre eficiență poate fi misiunea managementului, dar aceasta se manifestă în realizarea obiectivelor definite de alții" (Newman și Clarke, 1994: 29).

Accentul pus pe scopul educațional este important, ceea ce nu înseamnă însă că toate obiectivele sau țintele sunt potrivite, mai ales dacă sunt impuse din afara școlii, de guvern sau de alte organisme oficiale. Este esențial ca managementul să fie orientat spre atingerea obiectivelor educaționale, dar acestea trebuie să fie agreate de școală și de comunitate. Dacă managerii se limitează la implementarea inițiativelor externe, riscă să alunece pe panta managerialismului. În Anglia, instrumentele de monitorizare centralizată și de determinare a obiectivelor au fost perfecționate pentru a permite guvernului să gestioneze școlile îndeaproape prin Strategiile Naționale din Domeniul Literației și Matematicii Elementare. Managementul intern de succes necesită legături clare între valori, obiective, strategii și activități zilnice.

Importanța obiectivelor și a scopurilor pentru managementul instituțiilor de învățământ este subliniată în majoritatea abordărilor teoretice. Totuși, există un oarecare dezacord cu privire la trei aspecte legate de stabilirea finalităților în educație:

1. valoarea obiectivelor formale;
2. susținerea obiectivelor organizaționale sau ale celor individuale;
3. cum sunt stabilite obiectivele sau scopurile instituționale.

În instituțiile de învățământ, obiectivele formale stabilite au uneori un grad mare de generalitate. De obicei, acestea presupun o fundamentare temeinică, dar, pentru că sunt adesea utopice, asfel de obiective oferă o bază inadecvată pentru activitatea managerială. Un obiectiv tipic stabilit la nivelul unei școli primare sau gimnaziale ar putea avea în vedere dobândirea abilităților și deprinderilor fizice, sociale, intelectuale și morale de către fiecare elev. Este lăudabil, dar o astfel de formulare impune limitări considerabile în orientarea deciziilor manageriale. Scopurile punctuale nu reușesc adesea să atingă același nivel de acord. Propunerea de a crește nivelul performanțelor într-un segment al curriculumului, ca, de exemplu, în literație sau în matematică, ar putea fi contestată de profesorii preocupați de implicațiile unui astfel de obiectiv asupra altor obiecte de studiu.

Tendința internațională spre management descentralizat a condus, în paralel, la un apel către manageri, personal și către alte părți interesate de a dezvolta o viziune distinctă pentru școlile lor, cu obiective specifice, clar articulate. Beare, Caldwell și Millikan (1989: 99) susțin că ,,liderii remarcabili au o viziune pentru școala lor – o imagine mentală a unui viitor dezirabil – care este împărtășită tuturor membrilor comunității școlare". Acolo unde organizațiile educaționale au o asfel de viziune, managerii eficienți pot să creeze legături între funcții și obiective pentru a asigura relevanța activității manageriale. În practică însă, multe ,,viziuni" sunt de fapt simple obiective educaționale generalizate (Bolam et al.,

1993) ce derivă mai degrabă din imperative guvernamentale naționale și mai puțin dintr-o analiză de nevoi desfășurată la nivelul școlii.

Unele abordări ale managementului educațional sunt preocupate mai ales de obiectivele organizaționale, în timp ce alte modele accentuează obiectivele individuale. Între aceste două perspective se interpune o gamă de opinii, de la cele care susțin că obiectivele ,,organizaționale" ar putea fi impuse de lideri membrilor fără putere de decizie din cadrul școlii sau colegiului, până la cele care afirmă că obiectivele individuale trebuie să se circumscrie unor teme specifice asfel încât organizația să aibă relevanță pentru membrii săi și pentru părțile interesante. Una dintre probleme vizează posibilitatea incompatibilității dintre obiectivele individuale și cele organizaționale sau a orientării obiectivelor organizaționale spre anumite aspirații individuale. Este rezonabil să presupunem că cei mai mulți dintre profesori doresc ca școala sau colegiul în care lucrează să adopte politici concordante propriilor interese și preferințe.

Procesul de determinare a obiectivelor organizației se află în centrul managementului educațional. În unele contexte, obiectivele sunt stabilite de directorul unității de învățământ, cu participarea unui grup de colegi cu experiență și, eventual, a unui grup restrâns de reprezentanți ai comunității locale. În multe școli și colegii însă, stabilirea obiectivelor reprezintă o activitate colectivă ce presupune implicarea unui comitet formal sau informal.

Obiectivele unităților de învățământ sunt, în mod inevitabil, influențate de presiunile mediului educațional mai larg și conduc la întrebări despre viabilitatea ,,viziunilor" educaționale, așa cum s-a menționat. Multe țări au un curriculum național ce se circumscrie unor sisteme naționale de evaluare și de inspecție, iar astfel de rețete guvernamentale pentru educație lasă școlilor un spațiu extrem de limitat pentru a decide asupra propriilor obiective. Instituțiilor din domeniu le-ar putea reveni cel mult sarcina de a interpreta imperativele externe, în detrimentul stabilirii obiectivelor pe baza propriei analize a nevoilor educaționale.

Bibliografie: Bush, T. **„Leaderahip și management educațional",** Editura Polirom, București, 2015

EDUCAȚIA ECOLOGICĂ - PRIORITARĂ ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

Director Cumpănășoiu Teodor-Sorin
Prof. Înv. Primar Cumpănășoiu Lavinia-Elena
Liceul „Preda Buzescu" Berbești, jud.Vâlcea

Educaţia pentru protecţia mediului a devenit o nouă dimensiune a curricumului, cu scopul de a iniţia şi promova o atitudine responsabilă faţă de mediu, de a-i face pe tineri să conştientizeze pericolele unei degradări accentuate a mediului. Educaţia ecologică are ca scop formarea premiselor de înţelegere a efectelor unui comportament necorespunzător asupra mediului, deci atitudinii de protejare a mediului. Scopul esenţial al educaţiei ecologice la şcolari este de a le forma bazele unei gândiri şi atitudini centrate pe promovarea unui mediu natural propice vieţii, de a le dezvolta spiritul de responsabilitate faţă de natură.

Activitatea de educaţie ecologică nu este o activitate de evaluare a cunoştinţelor acumulate în activităţile de cunoaştere a mediului. Prin activităţile de educaţie ecologică urmărim atitudinile, stimularea dorinţei de participare a copiilor în orice activitate.

Copilul este dornic de a imita adultul, de a cerceta, de a cunoaşte mediul prin propriile lui simţuri. De aceea am răspuns întrebărilor copiilor, i-am pus în contact direct cu mediul, pentru o cunoaştere concretă. Şi le-am aratat consecinţele unor fapte ale colegilor şi adulţilor asupra mediului.

Studierea mediului înconjurător de către copii presupune perceperea unitară a aspectelor biologice, fizice şi tehnologice. Prin intermediul observărilor spontane şi dirijate copiii dobândesc cunoştinte elementare despre unele fenomene din natură, de succesiunea anotimpurilor (căderea frunzelor, ploaia, ceaţa, îngheţul, topirea zăpezii). Pentru realizarea acestui scop copiii trebuie puşi în situaţia de a observa. Întrebările pe care le pun copiii dovedesc interesul de cunoaştere al acestora, manifestat în toate ocaziile cu multă insistenţă şi prin întrebări variate.

În desfaşurarea activităţilor din şcoală am aplicat variate procedee şi modalităţi. Una dintre modalităţile cu care am obţinut rezultate deosebite a fost observarea plantelor puse la germinat.

În două lădiţe am semănat grâu, observând plantele în dezvoltarea lor, copiii îşi însuşesc cunoştinte, care le stimulează curiozitatea, dorinţa de cunoaştere. Mereu pun întrebări, doresc să cunoască legătura dintre om- plantă- apă- lumină. Grâul pus la încolţit era într-un loc luminos, copiii au udat pământul (grâul) o dată pe săptămână. Au fost foarte curioşi şi impresionaţi când au văzut că din acele boabe mici creşte grâul. Pentru a trezi şi mai mult interesul pentru relaţia dintre plante şi om şi condiţiile mediului înconjurător am cerut copiilor să aducă de acasă un ghiveci cu pământ. În aceste ghivece am pus seminţe de castreveţi şi boabe de fasole. Am aşezat ghivecele într-un loc unde pot fi observate zilnic.

Am stabilit împreună cu copiii care sunt cerinţele ca seminţele să încolţească – apă, căldură şi lumină. În fiecare săptămână copiii trebuie să ude pământul din ghiveci mai puţin unul care n-a fost udat, iar unul a fost aşezat la întuneric. Au sesizat asfel că din pământul neudat n-a răsărit nici o plantă, din cel de la întuneric plantele au răsărit dar plăpânde şi îngălbenite. Şi-au revenit după ce au fost mutate la lumină. Cu acest prilej le-am vorbit copiilor despre posibilităţile oamenilor de a îmbunătăţi soiurile de plante, de a preveni şi combate dăunătorii. Unii dintre copii, ştiau de gândacul de colorado, care atacă frunzele cartofului, iar oamenii iau masuri pentru combaterea larvelor.

Le-am explicat copiilor că este mult mai sănătos să fie adunați gândacii şi larvele decât să fie tratate cu soluţie, aceasta fiind nocivă pentru om.

Pentru formarea comportamentului civic, etic, a deprinderilor copiilor de păstrare şi iubire a naturii i-am antrenat în activităţi menite să contribuie la îngrijirea unor copaci şi a spaţiului verde din curtea şcolii.

În curte au desfăşurat activităţi practic- gospodăreşti, au săbit patru copăcei şi au plantat răsaduri de flori. Pentru aceste acţiuni am pregătit cu o zi înainte gropile pentru copăcei şi rondourile pentru flori. Am împărţit copiii în mai multe grupe astfel încât fiecare să primească o sarcină. Băieţii au plantat copăceii, iar fetele florile.

Având în vedere că s-a lucrat cu pământ şi apă, copiii au fost echipaţi în mod corespunzător şi l-i s-a făcut un scurt instructaj de protecţie a muncii. La activitate au participat câţiva părinţi şi un profesor de biologie care i-a îndrumat şi le-a explicat cum trebuie să lucreze, ce au de făcut în zilele următoare.

În timp ce lucrau, între copii s-a născut spiritul de competiţie în privinţa îngrijirii şi ocrotirii plantelor, ei întrecându-se de fiecare dată, să le ude, să mărunţească pământul şi să menţină curăţenia în jurul lor. În felul acesta, copiii au reţinut mai uşor că plantele au nevoie de apă, caldură, lumină că se hrănesc cu săruri şi substanţe minerale pe care le absorb din pământ, de aceea, dacă nu sunt ocrotite şi îngrijite ele se ofilesc şi mor.

Plimbările şi drumeţiile din jurul oraşului au constituit un bun prilej pentru educarea dragostei faţă de mediul înconjurător, oferind copiilor contactul direct cu natura, oferind un tablou cadru vegetal şi animal, copiii având posibilitatea de a observa nemijlocit interacţiunea şi interdependenţa dintre populaţii şi diverse anotimpuri.

Urmărind educarea atitudinii ecologice faţă de mediul înconjurator, cu prilejul plimbărilor în parc, le-am atras atenţia copiilor asupra unor aspecte de distrugere a mediului: copaci cu tulpina scrijelită, resturi menajere, sticle de plastic, sticle sparte aruncate la întâmplare etc. Pentru a nu proceda astfel şi a întări comportamentul pozitiv de fiecare dată când ne-am dus cu copiii (la iarbă verde) am adunat resturile gustării în sac şi le-am dus la un tomberon. Am controlat ca totul să rămână curat în urma noastră. Ajunşi la şcoală am cerut copiilor să povestească ce au văzut când au fost cu părinţii la picnic, dacă ei au procedat corect, dacă nu, să spună unde au greşit.

Pentru că, vara, majoritatea copiilor se duc cu părinţii în drumeţii şi picnic la iarbă verde şi prin pădurea Alunului, am rugat copiii să povestească ce fac ei într-o zi de vară. Pe baza scurtelor întâmplări povestite de copii, am stabilit reguli de comportare pe care trebuie să le respecte împreună cu părinţii. Dacă au spus că au făcut mici şi grătare am stabilit unde se face focul şi de ce, de ce trebuie stins focul şi verificat locul unde a fost făcut, de unde s-au luat lemnele pentru foc, de ce nu ne jucăm cu focul lângă o pădure.

Bibliografie:

Programa instructiv-educativă Ed.2006
Educaţia ecologică la vârsta şcolară 2008
Revista de pedagogie nr. 1/2007
Revista de pedagogie nr. 3/4/2006

REPERE EDUCAŢIONALE FAMILIALE ÎN FORMAREA TRĂSĂTURILOR DE CARACTER

Profesor-psiholog Duman-Şendrescu Laura
Şcoala Gimnazială nr.5 Rm.Vâlcea

Încă de la vârste foarte fragede, în calitate de părinţi, menirea noastră este de a-i învăţa pe copii să coopereze, să îşi asume responsabilităţi, să rezolve probleme de relaţionare şi să comunice deschis.Vom reduce astfel probabilitatea creşterii unui adolescent dependent şi cu un grad de risc social, şi îl vom direcţiona pentru a deveni un adult competent şi independent.

Calităţi cum ar fi cooperarea, responsabilitatea, curajul, respectul, onestitatea, încrederea în sine, stima de sine, productivitatea, autodisciplina sunt valorizate de majoritatea părinţilor, necesare în societate şi utile pentru ca adultul să fie independent şi promotor de valoare.

În dezvoltarea acestor trăsături de caracter, putem să îi stimulăm pe copiii noştri încurajându-i să folosească acestea în beneficiul lor şi al celorlalţi şi imprimând în mediul familiei noastre următoarele aspecte:

1. RESPECT RECIPROC

Toată lumea trebuie tratată cu respect!

Respectul este un echilibru între grijă, gentileţe şi fermitate.

Părinţii care au copii de până la 10 ani şi exagerează cu bunătatea sau sunt prea drăguţi, pot să determine la copil **răsfăţul sau neputinţa ;** dacă sunt prea fermi şi execesiv de autoritari, copiii pot să perceapă această atitudine ca un **abuz** şi pot să devină **răzbunători** sau să intre într-o **luptă de putere** cu părinţii. Este la fel de rău să răsfăţăm sau să abuzăm. Copiii care sunt răsfăţaţi sau abuzaţi (în sensul de exces de fermitate, critică, cicăleală) NU au şansa de a deveni responsabili.

2.RUTINA

Face lucrurile să fie previzibile, constante, oferind o organizare, un plan, un program, consecvenţă, predictibilitate, un răspuns în situaţii de criză. Rutina ne arată modul cum se vor petrece lucrurile.

3. REGULI

Fiecare familie, clasă de elevi are nevoie de reguli. Ele trebuie elaborate de către toţi membrii.

Regulile de bază sunt **respectă-i pe alţii, pe sine, mediul şi ajutaţi-vă reciproc** atunci când sunteţi în dificultate. Regulile casei se pot afla pornind de la lista AŞTEPTĂRILOR.

4. DREPTURI

Trebuie sa aibă o legătură directă cu responsabilitatea.

Fiecare individ are dreptul la demnitate, respect reciproc. Când copiii spun „***mai vreau ceva***”-un drept, poţi întreba: „***şi ce responsabilitate vrei să preiei cu rolul ăsta?”*** **–** tăceţi 10-15 secunde şi vă va spune el; sau îi spui ***„când te-ai gândit la asta vino şi vorbim atunci”.***

5. RESPONSABILITĂŢI

Fiecare drept presupune şi o responsabilitate.

DREPTURI ŞI RESPONSABILITĂŢI ÎN FAMILIE

Avem dreptul de a fi ascultaţi fără întreruperi.

Avem dreptul de a ne simţi în siguranţă în mediul de acasă.

Avem dreptul la o casă 8entim şi atractivă.

Avem dreptul de a păstra lucrurile personale fără teama că vor fi deteriorate.

Fiecare dintre noi avem dreptul de a vorbi când ne vine rândul şi să ne aşteptăm ca toată lumea să ne asculte ideile.

Fiecare dintre noi suntem responsabili de a avea grijă de lucrurile noastre.

Fiecare dintre noi suntem responsabili pentru comportamentul 8entime.

Fiecare dintre noi suntem responsabili cu a 8ent zona comună de locuit 8entim şi ordonată.

Fiecare dintre noi suntem responsabili de a ne păstra lucrurile personale curate şi ordonate.

Fiecare dintre noi suntem responsabili de a contribui în familie, prin a fi cooperant.

Fiecare dintre noi suntem responsabili de a contribui la sentimental de prietenie şi cooperare în familie.

CONCERTUL STILURILOR DE ÎNVĂȚARE

Profesor consilier școlar: Stan Predici Roxana Ionela
CJRAE Vâlcea – Colegiul Economic

I. Răspundeți cu sinceritate la întrebările din chestionarul de mai jos ca să aflați ce stil de învățare aveți:

	Itemi	**Niciodată 1 punct**	**Uneori 3 puncte**	**Întotdeauna 5 puncte**
1.	Înțeleg şi-mi amintesc cel mai bine informațiile atunci când le văd în pagină sau pe monitorul computerului.			
2.	Memorez foarte bine atunci când particip cu întreg corpul (mișcări, atingeri) la activități.			
3.	Particip cu bucurie la discuții.			
4.	Decorez spațiul personal de învățare.			
5.	Prefer să ascult ştirile la radio, nu să le citesc în ziare şi reviste.			
6.	Vorbesc cu ceilalți când învăț ceva nou.			
7.	Prefer să văd cuvintele scrise.			
8.	Îmi place să folosesc computerul în învățare.			
9.	Îmi place să recit versuri.			
10.	Îmi place să scriu sarcinile pe care le am de făcut şi numerele de telefon.			
11.	Îmi amintesc foarte bine sarcinile verbale.			
12.	Am o bună coordonare motrică.			
13.	Îmi place să vizualizez ceea ce am de învățat.			
14.	Prefer activitățile manuale şi fizice.			
15.	Înțeleg cel mai bine informațiile atunci când le aud.			
16.	Învăț rapid dacă exersez în activități practice.			
17.	Am nevoie de sarcini scrise.			
18.	Mă joc cu mici obiecte în timp ce învăț, muncesc sau ascult profesorul la ore.			
19.	Mă bucur când particip la activitățile artistice vizuale.			
20.	Folosesc hârtia şi creionul pentru a învăța şi memora ceva.			
21.	Îmi amintesc foarte bine ceea ce fac.			
22.	Memorez cel mai bine prin repetiții verbale şi prin discuții cu voce tare.			
23.	Mă bucur atunci când acționez.			
24.	Întâmpin probleme în ascultarea şi înțelegerea unei lecturi.			
25.	Îmi place să „mestec ceva”, să mănânc atunci când învăț.			
26.	Îmi este greu să învăț când este liniște şi tăcere.			
27.	Am probleme dacă stau mult timp într-un singur loc.			
28.	Am nevoie să discut ideile pentru a le înțelege.			
29.	Înțeleg ceea ce învăț dacă folosesc diagrame, tabele, hărți, scheme, schițe, idei principale, postere, fotografii.			
30.	Repet numărul de telefon cu voce tare pentru a-l ține minte.			

II. Completați acrostihul ”învățare”

Î
N
V
Ă
Ț
A
R
E

III. Ce înseamnă „a învăța”?

IV. La ce materii învățați cel mai ușor? Dar cel mai greu? Cum explicați acest lucru?

V. Ce înseamnă stil de învățare?

VI. Alegeți 3 dintre modalitățile de învățare eficientă pe care le aveți și 3 modalități de învățare pe care doriți să le îmbunătățiți:

1. Stabilește un plan de învățare.
2. Organizează conținuturile învățării.
3. Creează un mediu de învățare pozitiv și confortabil: camera, instrumente de lucru, persoane etc.
4. Elimină stările emoționale negative, stresante.
5. Utilizează tehnici de memorare: scheme, cuvinte-cheie, culori etc.
6. Exersează deprinderi de studiu: luarea notițelor etc.
7. Acordă timp suficient studiului.
8. Identifică stilul de învățare.
9. Regândește materialul de învățat.
10. Nu te descuraja în fața obstacolelor.

I. Stilul de învățare:

Număr	**Puncte**	**Număr**	**Puncte**	**Număr**	**Puncte**
1		3		2	
4		5		8	
7		6		12	
10		9		14	
13		11		16	
17		15		18	
19		22		21	
20		26		23	
24		28		25	
29		30		27	
Total puncte Stil de învățare vizual		Total puncte Stil de învățare auditiv		Total puncte Stil de învățare tactil-kinestezic	

Stilul de învățare vizual

Vă amintiți cu ușurință materialul pe care l-ați scris sau citit, mai ales dacă ați luat notițe. Preferați informațiile scrise, însemnările, graficele, diagramele, benzile desenate, reclamele, filmele, experimentele, hărțile, imaginile etc. Vă plac prezentările frumos colorate și activitățile vizuale. Cel mai bine înțelegeți informațiile pe care le vedeți sau pe cele comunicate în scris. Vizualizați imaginile cuvintelor, simbolurilor, conceptelor în mintea voastră. 65% dintre oameni practică stilul de învățare vizual.

Stilul de învățare auditiv

Rețineți mai bine și vă amintiți cu ușurință ceea ce se spune sau ce auziți, de exemplu: poezii, povești, melodii, cântece, cuvintele reclamelor. Preferați discuțiile din clasă și cele din grupurile mici. Ar trebui să stați în băncile din față pentru a auzi mai bine informațiile. Puteți fi printre cei mai talentați vorbitori în public. 30% dintre oameni practică stilul de învățare auditiv.

Stilul de învățare tactil-kinestezic

Învățați mai bine prin atingeri și mișcări. Exersați abilitățile prin practică și imitație. Folosiți simțul tactil kinestezic. Cercetătorii spun că învățați deseori mai greu în comparație cu ceilalți, deoarece informația vă este prezentată diferit față de modul în care v-ar plăcea. Învățați mai ușor prin activități practice, folosind diferite instrumente și jocul de rol. Manifestați abilități motrice. 5% dintre oameni practică stilul de învățare tactil-kinestezic.

PLANUL DE SERVICII INDIVIDUALIZAT

Prof. consilier şcolar, Niţoi Octaviana - CJRAE Vâlcea

Ordinul Administrației Publice nr 1985/5805/1305/2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/ sau cerințe educaționale speciale prevede că în termen de cinci zile de la primirea certificatului de orientare școlară și profesională, directorul unității va numi responsabilul de caz. Acesta va realiza planul de servicii individualizat pentru elevul/ copilul cu CES integrat.

În cadrul cursului organizat în februarie cu Casa Corpului Didactic Vâlcea, am realizat un exemplu de plan de servicii individualizat, pentru un preşcolar cu CES, ca model pentru cadre didactice.

Model plan de servicii individualizat pentru copiii cu cerinţe educaţionale speciale

Numele şi prenumele copilului/elevului **IONESCU MIHAI**
Mama **IONESCU ANDRA**
Tata **IONESCU ION**
Reprezentantul legal al copilului **IONESCU ANDRA**
Data naşterii **12.12.2010**
Domiciliul **Rm. Vâlcea**
Unitatea de învăţământ la care este înscris **GPP nr. 6**
Certificat de orientare şcolară şi profesională nr. ..... din ..... emis de **COPS Vâlcea**
Data realizării/revizuirii planului de servicii individualizat
13 februarie 2017
Responsabilul de caz servicii educaţionale cadru didactic de sprijin- **Popescu Ioana**
Drepturi/Beneficii de asistenţă socială pentru copiii cu CES (prevăzute de Legea nr. 1/2011, cu modificările şi completările ulterioare) -
cf Hg 423/2016 - alocaţie de hrană, cazarmament, îmbracăminte şi încălţăminte

Servicii psihoeducaţionale pentru copilul cu CES

Tipul de serviciu/intervenţie	***Instituţia responsabilă***	***Obiective***	***Data de începere***	***Perioada de acordare a serviciului***	***Persoana responsabilă de acordare a serviciului (date de contact)***
Servicii educaţionale	Grădiniţa cu program prelungit nr. 6 , Rm. Vâlcea	Obiective conform PIP , realizare şi implementare PIP	Feb. 2017	Iunie 2017	Educatoare ....
Servicii de asistenţă psihopedagogică prin cadrul didactic itinerant şi de sprijin	CSEI Băbeni - GPP nr. 6	Întocmire PIP, implementare PIP şi monitorizare	Feb. 2017	Iunie 2017	Cadru didactic sprijin ..... - responsabil caz
Servicii de consiliere şi orientare şcolară	CJAP - cabinetul de asistenţă psihopedagică al gradiniţei	Consilierea părinţilor, cadrelor didactice	Feb. 2017	Iunie 2017	Prof. consilier şcolar ....
Servicii de terapie logopedică/terapia tulburărilor de limbaj	Centrul Logopedic Interşcolar	Corectarea şi dezvoltarea limbajului	Feb. 2017	Iunie 2017	Prof. logoped .....
Asigurare transport la unitatea de învăţământ	Grădiniţa cu program prelungit nr 6, Rm. Vâlcea	Asigurare transport din altă localitate în Rm. Vâlcea	Feb. 2017	Iunie 2017	Serv. contabilitate
Măsuri de sprijin pentru educaţia incluzivă** - prevenirea şi combaterea barierelor de atitudine	Grădiniţa cu program prelungit nr. 6 , Rm. Vâlcea	- Informarea părinţilor, cadrelor didactice despre educaţia incluzivă -Prezenţa facilitatorului	Feb. 2017	Iunie 2017	
- Prevenirea si combaterea barierelor de mediu		- Asigurare servicii de sprijin educaţional			
- Măsuri de sprijin pentru pregătirea şi adaptarea copilului în etapa de tranziţie (intrarea în învăţământul primar)		- Pregătirea copilului, vizitarea şcolii de către familie şi copil	Mai 2017	Iunie 2017	Părintele, consilier şcolar

Director, Responsabil caz,

.....
sursa: Ordinul Administraţiei Publice nr 1985/5805/1305/2016

COMUNICAREA-POARTA SPRE CEILALȚI

Profesor logoped:Mocanu Cornelia
CJRAE Vâlcea –Liceul "Preda Buzescu" Berbești
Profesor consilier:Georgescu Ana-Maria
CJRAE Vâlcea-Liceul Constantin Brâncoveanu

A învăţa să comunici presupune a dispune de abilităţi în mânuirea cuvântului. Prin cuvânt se transmit idei şi sentimente, stări de spirit şi dorinţe. Prin cuvânt ne motivăm acţiunile, punem întrebări şi dăm răspunsuri. Când ceva este deteriorat în mecanismul comunicării , cuvântul este distorsionat şi rigid. Nu se mai pot transmite informaţii către parteneri şi atunci ne rătăcim pe insula izolării şi neputinţei. A comunica înseamnă schimb de idei, impresii, sentimente, a fi în mijlocul evenimentelor, a avea parteneri de dialog. "Comunicarea presupune asocierea elementelor cognitive şi afective cu scopul de a transmite informaţii, a inspira credinţe, a induce emoţii sau a evidenţia comportamente printr-un proces alternant de relaţii între scris, vizual, nonverbal, vocal, auditiv, simbolic şi comportamental" (Level şi Galle). Copiii care sunt subiectul activităţii terapeutice logopedice prezintă – în general – dificultăţi de adaptare la exigenţele procesului formativ-informativ. Pentru a descifra mecanismul insuccesului trebuie să ştim cauzele şi condiţiile dificultăţilor lor de adaptare. Prin ceea ce facem noi, profesorii logopezi, vizăm restabilirea echilibrului dintre copil şi şcoală, succesul şcolar putând fi definit ca acea concordanţă între capacităţile şi interesele copilului şi exigenţele şcolare. Sunt mulţi pedagogi care gândesc că succesul şcolar este garantat doar de nivelul inteligenţei, uitând că din constelaţia reuşitei lipsesc anumite verigi importante. Tulburările de limbaj pot conduce spre tulburări de învăţare.

Comunicarea se poate iniţia verbal, nonverbal sau paraverbal prin cele 6 componente : emiţător, receptor, mesaj, canal, cod, feed-back. Limbajul este activitatea de comunicare a gândirii prin semne. Limbajul se învaţă în timp, formarea conceptelor presupunând un efort laborios.Vorbirea evoluează dinspre concret spre abstract. Limbajul şi gândirea sunt în relaţie simbiotică. „O boală a limbajului este acelaşi lucru cu o boală a gândirii" (Max Muller). Cuvintele sunt rezonatori ai sentimentelor. În comunicare este importantă distanţa dintre „actorii" dialogului, canalul de comunicare, codul folosit (oficial sau secret), contextul (formal, informal), bruiajele, prejudecăţile şi nu în ultimul rând efectul de bumerang (retroacţiunea). În comunicare este importantă şi anticiparea scopului. Comunicarea didactică este una instrumentală, direct implicată în procesul sistematic de învăţare. În comunicarea didactică, pe lângă actorii principali (profesori-elevi), pot fi şi alţi actori: elev-elev, carte-elev, părinte-copil, iniţiatul şi ucenicii. Comunicarea didactică vizează în primul rând înţelegerea, profesorul fiind filtrul care selecţionează, organizează şi personalizează informaţia. Spre deosebire de cadrul didactic obişnuit, noi nu avem o programă şcolară şi nu etichetăm copilul ca „bun" sau „rău". În ceea ce facem noi, recuperarea limbajelor, poate mai importantă decât informaţia este nonverbalul (tonul vocii, mimica, gestica, starea de relaxare şi empatie) şi paraverbalul (tonul vocii, pronunţia, intensitatea vocii, debitul, pauzele). Comunicarea noastră cu copilul aflat în terapie are un conţinut afectiv-atitudinal, unde ponderea comunicării ar fi : 7 % verbal, 38% paraverbal şi 55 % non verbal. Subiecţii terapiei logopedice intră în caruselul comunicării odată cu învăţarea învelişului sonor al cuvântului. În cabinete se practică antrenamentul comunicării, arta de a transmite şi înţelege semenii. Când formăm limbajul unui copil trebuie să ţinem cont de nivelul actual de competenţă lingvistică, de nivelul real de competenţă, dar şi de nivelul potenţial de competenţă. În faza iniţială (de pretest) descoperim posibilitatea copilului de a se juca în lumea sunetului. În faza de formare, oferim copilului acele strategii şi modalităţi de a jongla în lumea sunetelor şi cuvintelor. Iar în ultima fază, de post test demonstrăm capacitatea reală a copilului de a comunica coerent. Ceea ce trebuie respectat în etapa de formare este principiul paşilor mici şi evitarea formării inhibiţiei omogene (imaginea vizuală, acustică şi fonoarticulatorie). Activitatea de recuperare a limbajelor întârziate şi/sau alterate trebuie să conducă la reducerea anxietăţii copilului, la creşterea motivaţiei intrinseci şi a performanţei în actul de comunicare.

Când vin la noi, copiii şi părinţii par înspăimântaţi de neputinţa de a se face înţeleşi şi aşteaptă ajutorul specializat pentru deblocarea accesului către partenerii sociali. Noi, profesioniştii, încercăm – şi de cele mai multe ori reuşim – să redăm copilului posibilitatea de a folosi claritatea sunetului, constituent al cuvântului. În clipa în care sunetul se rotunjeşte şi devine acceptabil pentru limbă, acesta este introdus în registrul vocabularului. Vocabularul este o unitate. El este vehiculat în propoziţii şi fraze între membrii comunităţii: adulţi şi copii. Copilul este într-o primă etapă a vieţii doar o „minte absorbantă". La el ajung

sunete şi flexiuni ale vocii, la el ajung noţiuni purtate pe aripa cuvântului.Şi fără să se fi născut învăţat în tainele limbii, copilul receptează, asimilează şi apoi foloseşte magica unealtă a comunicării: cuvântul. Sub haină izolată iniţial, cuvântul-propoziţie („dă”,”hai”,”uite”), treptat, cuvânt lângă cuvânt, se înlănţuie în idee, în dorinţă de a fi ascultat şi înţeles. În lumea noastră avem nevoie de arta de a folosi înlănţuirea cuvintelor în propoziţii şi fraze spre a putea cere şi împărtăşi, spre afirmarea ulterioară a sinelui. Dezvoltându-i copilului în dificultate încrederea că poate comunica şi că este înţeles, acesta se poate afirma ca EU egal cu restul comunităţii.

În cadrul terapiei logopedice am folosit o multitudine de modalităţi pentru îmbunătăţirea comunicării, din care voi aminti doar câteva :

1. Jocul de rol cu ajutorul marionetelor – acest joc este folosit deopotrivă la nivelul preşcolarităţii, cât şi la nivelul şcolarităţii mici. Copilul intră în pielea personajului-marionetă iniţiind un dialog cu partenerul-marionetă. Marionetele poartă discuţii despre grădiniţă sau şcoală, despre vreme sau mimează jocul „de-a cumpărăturile”, „de-a călătoria”.
2. Jocul „mai spune ceva” - logopedul sau un copil începe o propoziţie pornind de la o imagine suport, iar un copil mai adaugă câteva idei. Când echipa este formată din patru copii, jocul devine foarte interesant.
3. Jocul „povestirii neterminate” – logopedul începe o povestire, copilul fiind solicitat să găsească un sfârşit fericit pentru acea povestire.
4. Jocul „hai să creăm ghicitori” – logopedul creează câteva ghicitori despre imaginile din jetoanele ascunse privirii copiilor, iar aceştia la rândul lor, primesc jetoane şi creează ghicitori pe care le adresează grupului terapeutic, aşteptând răspunsul.
5. Jocul „ ce ai face dacă ...?” – copilului i se prezintă situaţii problematice, iar el trebuie să găsească răspunsul ieşirii dintr-o posibilă situaţie de criză.
6. Jocul „hai să creăm o poveste” – astfel s-au creat în cabinet dialoguri între diferite obiecte de mobilier (fotoliul şi canapeaua), între florile din grădină (panseluţa şi trandafirul). Fiecare copil şi-a asumat un rol şi a iniţiat un dialog.
7. Jocul „să povestim piesa pe care am vizionat-o” – adeseori în grădiniţă vin echipe de păpuşari. După vizionarea piesei copiii devin adevăraţi critici ai personajelor din povestea vizionată. O temă importantă a comunicării eficiente cu adultul ar fi identificarea sentimentelor copilului chiar printr-un sunet sau cuvânt sau oferirea unui suport imaginativ pentru rezolvarea conflictelor („creionul vrăjit”). De asemenea în această carte se găsesc alternative pentru critici şi suport pentru încurajare.

Noi, profesorii logopezi, mediatorii între limbaje obosite, suferinde, şi lumea reală trebuie să ne găsim în acea stare empatică cu fiecare caz, rezolvând frustrările şi redându-i copilului încrederea în sine, încredere care va conduce în cele din urmă la performanţă şcolară şi echilibrarea dintre EU şi LUME.

Sigur că mai sunt o multitudine de alte modalităţi de a-i face pe copii să comunice şi de a-l abilita în arta de a folosi dialogul, căci a fi printre ceilalţi presupune ca drumul cuvintelor să fie dinspre tine spre ceilalţi şi invers. Logopedul nu face decât să ofere nişte puncte de sprijin, lăsându-i copilului iniţiativa în comunicare.

Noi, ca mediatori în cadrul relaţiei copil-lume, trebuie să-l ajutăm pe părinte să înţeleagă necesitatea recuperării, deoarece într-o lume a relaţiilor sociale, comunicarea este modalitatea prin care ne transmitem ideile şi sentimentele, modalitatea prin care ne facem înţeleşi.

BIBLIOGRAFIE

Emil Verza, Florin Emil Verza – Tratat de psihopedagogie specială, Editura Universității București, 2011
Andrei Cosmovici – Psihologie generală, Editura Polirom, 1996
Cornelia Stănică – Terapia tulburărilor de limbaj, Editura Didactică şi Pedagogică, 1997
Florin Emil Verza – Defectologie şi logopedie – Editura Cridis, 2007
Florin Emil Verza, Emil Verza – Psihologia vârstelor, Editura PRO HUMANITATE, 2000

COMUNICAREA DIDACTICĂ, MESAJ SAU CONVERSAȚIE?!

Prof. metodist Șandru Valeria
Casa Corpului Didactic Vâlcea

Procesul de învățământ este un act de comunicare didactică iar aceasta presupune întâlnirea celor doi actori, educatorul și educatul, în care fiecare și-a asumat un rol bine definit. Procesul de învățământ

îndeplinește trei funcții: de predare, de învățare și de evaluare (unii specialiști în domeniu adaugă și o a patra funcție, cea de autoînvățare).

Relațiile afective pozitive stimulează învățarea. Trebuie să ținem cont de faptul că dacă elevii sunt ascultați și educați să întrebe, atunci se ajunge la o receptare activă și acceptare critică (în sens constructiv) a mesajului educativ, supus unei judecăți de valoare. De aceea, feed-back-ul, ca formă de conexiune inversă, este un mecanism de reglare/autoreglare deosebit de important deoarece facilitează atât actul predării, al comunicării cunoștințelor de către instructor, cât și actul învățării, al receptării și asimilării informației de către elev/student.

Având diverse sinonime (conexiune inversă, aferentație inversă, retroacțiune), principiul feed-back-ului este fundamentul pentru orice acțiune eficientă întrucât asigură operativitatea informațiilor cu privire la efectul acțiunii respective. În sistemele cibernetice și, în general, în orice sistem bazat pe autoreglare, comanda își schimbă modalitățile de a se organiza și desfășura în raport direct cu informațiile obținute pe baza studierii efectelor acțiunii anterior comandate. În acest fel, comanda însăși este comandată de propriul efect, iar sistemele care funcționează pe baza principiilor comenzii și controlului se numesc, din acest motiv, sisteme cu autoreglare.

Procesul de învățământ, în ansamblul său, poate fi considerat un astfel de sistem cu autoreglare, întrucât el este un tip aparte de comandă și control, de dirijare permanentă a activității de învățare și formare a individului ca personalitate.

Constituindu-se ca un ansamblu de acțiuni exercitate în mod conștient și sistematic de către educatori asupra educaților, într-un cadru instituțional organizat, procesul de învățământ militar este, în fapt, expresia unei interacțiuni permanente dintre instructor și elev/student/cursant. Instructorul este cel care transformă mesajele oferite de memoria socială în mesaje didactice care creează situații de învățare menite să faciliteze optimizarea relațiilor ce iau naștere între personalitatea elevului/studentului/cursantului și mesajele cu care cadrul didactic intervine în desfășurarea învățării.

Un mesaj oarecare, indiferent de conținutul său, afirma Ioan Nicola, devine mesaj didactic din momentul în care declanșează, facilitează și stimulează procesul invățării în concordanță cu variabilele pedagogice pe care le implică, diferite în funcție de personalitatea celui care învață și de situația concretă în care se derulează învățarea. Aceasta înseamnă că, în afara unui cadru normativ specific, a legitatilor pe care le presupune actul sistematic de învățare, nici relația de comunicare instructor-elev nu poate fi considerată o comunicare didactică autentică.

Iată de ce este insuficientă doar transmiterea informațiilor necesare elevilor, fără a ne preocupa de efectul pe care acestea îl produc în plan formativ și cognitiv, fără a beneficia de informațiile cu rol reglator pe care le furnizează însuși procesul de învățământ. Din această perspectivă se poate aprecia, pe bună dreptate, că principiul conexiunii inverse reprezintă o legitate a actului didactic, iar aplicarea sa pe întreg parcursul desfășurării lecției și, în general, a întregului proces de învățământ, se impune ca o necesitate obiectivă.

Feed-back-ul, ca formă de conexiune inversă, este un mecanism de reglare/autoreglare care facilitează atât actul predării, al comunicării cunoștințelor de către instructor, cât și actul învățării, al receptării și asimilării informației de către elev/student.

Întrucât cunoașterea în cadrul procesului de învățământ se realizează pe fondul interacțiunilor multiple și neunivoce dintre predare și învățare, dintre activitatea instructorului și cea a elevului, comunicarea didactică va avea un caracter bilateral, fiecare dintre cei doi poli ai procesului instructiv-formativ putând emite și recepționa informație. Atât emiterea cât și recepționarea informațiilor au însă sensuri diferite, puse în evidența mai ales atunci când analizăm procesul de predare-învățare ca sistem, prin prisma celor două importante atribute ale sale: comanda și controlul.

Comanda este cea care va asigura prelucrarea și transmiterea informației astfel încât să se obțină cel mai bun efect în planul instruirii/formării elevului. În acest caz, relația instructor-elev va fi una directă, de la comandă la execuție, având astfel un caracter unilateral.

Controlul este cel care urmărește modul în care efectul anticipat prin comandă s-a înfăptuit, caz în care relația instructor-elev se inversează, fiind o relație de la receptor la emițător, de la execuție la comandă. Odată cu funcția controlului intrăm în sfera de acțiune a feed-back-ului, a conexiunii inverse ca modalitate specifică prin care efectul acțiunii educative, finalitatea ei redevine cauzalitate, factor declanșator al unor noi acțiuni educative.

Interpretată din perspectiva comunicării didactice, conexiunea inversă poate fi analizată în două sensuri diferite, fiecare dintre acestea având un rol aparte în cadrul acestui proces. Literatura de specialitate evidențiază astfel existența unui feed-back ce reglează mesajul didactic, activitatea de transmitere a informațiilor, dar și a unuia care reglează învățarea, receptarea și asimilarea informațiilor.

Feed-back-ul nu mai apare astfel doar ca un mijloc eficient de reglare a mesajului didactic, ci și ca o modalitate specifică de autoreglare a învățării. Instructorul își reglează în permanență forma și conținutul informației transmise și, în general, atitudinea sa față de actul de predare în funcție de modul în care este receptat mesajul său de către elev/student. Totodată, elevul își poate autocontrola actul de receptare a informației, de învățare pe baza reperelor oferite de către cadrul didactic. În acest fel, însăși relația interpersonală ce ia naștere între cei doi agenți implicați în actul didactic, va căpăta noi valențe și va conduce la performanțe școlare ridicate.

Cu privire la cel de-al doilea aspect supus analizei, literatura de specialitate interpretează actul învățării nu numai dintr-o perspectivă praxiologică ci și una cibernetică. Altfel spus, activitatea de predare-învățare presupune nu numai o modalitate practică de realizare a acesteia, de ducere a ei la bun sfârșit, ci și o modalitate de control, la fel de bine structurată, care să ne indice măsura și eficiența cu care obiectivele acțiunilor întreprinse au fost finalizate.

Aceasta este și semnificația „cibernetică" pe care Ioan Cerghit (2006, p. 20) o atribuia metodei de învățământ utilizată de către profesor în actul didactic [2]. Ea trebuie să reprezinte o tehnică de lucru care încorporează în sine:

- ✓ elemente de programare (a secvențelor, operațiilor, comportamentelor etc.);
- ✓ elemente de comandă sau de dirijare a activității elevului/studentului;
- ✓ elemente de legătură retroactivă (feed-back).

În aceasta accepțiune, metoda de învățare apare ca o modalitate de direcționare a invățării, prin intervenția stimulativă a programării, însoțită de un control imediat și sistematic al rezultatelor parțiale înregistrate (de evaluare) și de corectare și ajustare a mersului mai departe a ciclului instructiv dat (idem, p.20).

Convins de necesitatea realizării feed-back-ului în activitatea de predare-învățare și mai ales de eficiența lui, R. Mucchielli afirmă într-o lucrare consacrată metodelor active în pedagogia adulților ca „privarea de feed-back reduce învățarea la un discurs fără receptare, fără eficiență, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elevi" .

Iata de ce situațiile de învățare în care lipsește, de pildă, comentarea răspunsurilor oferite de către elev sau explicarea criteriilor în baza cărora a fost realizată evaluarea și, respectiv, acordată nota finală, nu pot asigura un grad de eficiență sporit activității de învățare. Practica adoptată de unii instructori de a solicita elevilor/studenților realizarea unor lucrări de seminar, cercetare etc., fără a se îngriji apoi de aducerea acestora în fața clasei în timp util sau de a nu face comentarii și aprecieri asupra calității lor, nu poate asigura feed-back-ul necesar activității de învățare.

La fel de importantă este, de asemenea, aplicarea corectă, cu obiectivitate, a sistemului de pedepse și recompense, apelul la obiectivitate și responsabilitate în actul notării. Încurajarea, lauda, acordarea notelor mari sau, dimpotrivă, observațiile, acordarea notelor mediocre sau nesatisfăcătoare își îndeplinesc funcția educativă doar atunci când sunt utilizate în conformitate cu principiile docimologice. Mai mult, luarea în considerație pe parcursul evaluării și a altor indicatori, alții decât cunoștințele acumulate, cum ar fi comportamentul, atitudinile manifestate de către elevi/studenți, gradul de încorporare a unor valori etc., oferă instructorului posibilitatea de a da mai multă consistență feed-back-ului didactic realizat.

Iată, în acest sens, care este cadrul de formare și dezvoltare profesională.

O atenție aparte este acordată în literatura de specialitate modalităților utilizate de către cadrul didactic pentru scurtarea feed-back-ului, a drumului de la diagnosticarea calității și eficienței invățării la optimizarea acesteia. În acest sens se insistă, cu precădere, fie pe integrarea eforturilor elevilor și a exploatării dispozițiilor psihice ale acestora pentru învățare, fie pe dezvoltarea capacității profesorului de a anticipa posibilitățile elevilor sau chiar finalitatea actului de învățare.

Alături de conceptul de feed-back, se utilizează tot mai mult, în ultimii ani, cel de **feed-forward** care desemnează, la fel ca și primul, o formă specifică de retroactiune. Dacă ***feed-back-ul reprezintă modalitatea prin care finalitatea redevine cauzalitate, feed-forward-ul reprezintă modalitatea prin care anticiparea finalității redevine cauzalitate*** .

Prin intermediul acestui tip de retroacțiune, instructorul poate adapta din mers actul de comunicare didactică pe baza sesizării anticipate a posibilităților care apar și care prefigurează atingerea sau nu a finalității scontate.

Astfel, cele două forme de conexiune inversă se completează reciproc: fie instructorul va acționa mai intens atunci când rezultatele elevilor/studenților la examene sunt nesatisfăcătoare (feed-back), fie va acționa preventiv, anticipând o evoluție către astfel de rezultate (feed-forward).

Indiferent însă pe care dintre cele două modalități de acțiune se va pune accentul, important este că în activitatea de predare-învățare, beneficiile pe care utilizarea lor le aduce atât instructorului cât și elevului/studentului să fie apreciate în mod obiectiv și, în consecință, să nu fie neglijată însemnătatea lor pentru calitatea actului didactic.

Bibliografie:

[1]. Baban, A. (coord.) (2001), Consiliere educațională, Editura Psinet, Cluj-Napoca;

[2]. Cerghit, I. (2006), Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași;

IMPLICAREA DIRIGINTELUI ÎN RELAȚIA ELEV-FAMILIE-CADRE DIDACTICE

PROFESOR IONESCU MARIA
Liceul „Gheorghe Surdu „Orașul Brezoi

Dacă are o suspiciune că un copil este neglijat, abuzat sau maltratat, pe baza semnelor sau a unor combinații ale semnelor, profesorul trebuie să acționeze. Primul pas este să ia legătura și să se consulte cu colegii care predau la clasa din care face parte copilul și, dacă și aceștia sunt îngrijorați, să îl anunțe pe directorul școlii sau să sesizeze direct autoritățile competente cu privire la acest caz. Odată făcut primul pas, cadrul didactic trebuie să devină parte a rețelei care îi oferă sprijin copilului și familiei acestuia.

Întotdeauna există o problemă de natură etică cu privire la momentul și modalitatea în care trebuie contactați părinții. În general, acest lucru trebuie să se întâmple de la bun început. Contactul se stabilește mai ușor dacă a existat o implicare constantă a părinților în viața școlară a copilului. Este bine să luati legătura cu părinții și să le împărtășiți preocuparea dumneavoastră, ca profesor. Se prea poate ca părinții să știe de situația grea a copilului, dar să nu aibă puterea să o schimbe fără sprijin. Chiar dacă e posibil să reacționeze cu furie sau negare, părinții vor dori, în general, să coopereze, după ce i-ați contactat și află ce sprijin pot primi. Chiar dacă sunt supărați, se vor simți ușurați, deoarece se interesează cineva și împarte cu ei răspunderea pentru copil. În majoritatea cazurilor, părinții doresc ce e mai bun pentru copiii lor, dar nu pot întotdeauna să realizeze acest lucru.

În cazurile în care părinții refuză dialogul sau cooperarea, este important ca specialistul să insiste asupra îngrijorării legate de copil și a observațiilor făcute. Fiți concret când le descrieți părinților motivele dumneavoastră de îngrijorare. Există riscul să vă identificați cu părinții și să credeți că, de fapt, se pot îngriji de copil, dar nu închideți ochii la experiențele copilului.

Dacă este un caz de abuz grav sau de abuz sexual, care s-a petrecut în cadrul familiei, trebuie sesizate autoritățile competente înainte de a lua legătura cu părinți, astfel încât să nu se distrugă dovezile sau să fie amenințat copilul, ca să nu ofere informații.

Copilul aflat într-o situaţie vulnerabilă trebuie să se bucure de protecţie specială. Ţine-ţi minte că victima nu inventează astfel de situaţii şi, de obicei, este speriată, ruşinată sau se simte vinovată. Relele tratamente sau abuzul implică o persoană care are putere asupra copilului.

Îi puteţi oferi ajutor copilului spunându-i că acest lucru li s-a întâmplat şi altor copii sau spunându-i că nu are nici o vină. Adulţii trebuie să protejeze copiii. Acordaţi atenţie nevoilor şi comportamentului său, astfel încât să îşi poată recâştiga încrederea în relaţiile sociale şi în adulţi.

Trebuie să se acorde o atenţie deosebită situaţiei copilului în clasă. Supravegheaţi copilul respectiv în timpul orelor şi recreaţii. În clasă se pot forma grupuri mici de lucru, în care copilul să facă parte dintr-un grup care îi acordă sprijin. Însă, atenţia primită trebuie să fie echilibrată. Copilul trebuie protejat, dar nu supraprotejat.

Este dificil să-i oferi sprijin unui copil, astfel încât să depăşească o situaţie de neglijare sau abuz. Copilul are, adeseori, experienţe pe care noi, ca adulţi, nu le punem în relaţie cu copilăria. E posibil să îşi fi dezvoltat mecanisme de apărare, să se simtă lipsit de valoare, să creadă că nu merită nimic bun sau să nu ştie cum să reacţioneze în situaţiile bune şi sigure. În calitate de adulţi, este necesar să reacţionăm cu empatie la acţiunile copilului şi să îl sprijinim în continuarea dezvoltării lui.

În calitate de reprezentant al sistemului de învățământ, trebuie să protejați drepturile copilului. În ziua de azi, școala are mai multe responsabilități decât transmiterea de cunoștințe și aptitudini. Școala și profesorii trebuie să promoveze autonomia, independența, atitudinile și acțiunile democratice, calitatea de cetățean și dezvoltarea globală a personalității. Dacă un copil a fost abuzat sau neglijat, aceste valori sunt puse în pericol. De aceea, profesorii trebuie să sprijine copilul respectiv să depășească situația în care se află.

O modalitate de a aborda indirect situația este de a discuta în clasă despre drepturile copiilor în general. Puteți organiza o dezbatele despre Convenția ONU cu privire la drepturile copilului și, în legătură cu aceasta, puteți să introduceți și teme legate de neglijență sau abuz. Procedând în acest fel, nu veți încălca regula de confidențialitate.

INFLAȚIA – FORMĂ A DEZECHILIBRULUI MONETAR

Adm. financ. Casa Corpului Didactic Vâlcea,
DUMITRANA VARINIA

Inflația este direct proporțională cu amploarea dezechilibrelor din economie, nivelul acesteia crescând cu cât între cererea și oferta agregată se manifestă un decalaj mai mare.

Prețurile, ca expresie a manifestării inflației pot lua valori care se situează între câteva procente și pot depăși valori din două, trei cifre anual. Aceasta este situația inflației **galopante**, care s-a manifestat în țări precum Italia în anii 70, în numeroase țări ale Americii Latine, precum și în Israel, la începutul anilor 80. La începutul anilor 90 toate țările aflate în tranziție s-au confruntat cu o astfel de inflație galopantă. Deși aflate în condiții inflaționiste, economiile acestor țări au continuat să funcționeze, fiind citate cazuri în care performanțele economice au fost peste așteptări, după cum s-a întâmplat în Brazilia, în anii 80, sau în Turcia, în anii 90.

În momentul în care inflația se concretizează într-o creștere anuală a prețurilor care se scrie cu 3-4 cifre, se manifestă **hiperinflația**. Convențional, există o limită de la care creșterea prețurilor se consideră hiperinflație, respectiv atunci când se depășește 50% lunar, ceea ce la nivelul unui an înseamnă o rată mai mare de 13.000%.

În literatura de specialitate s-au conturat mai multe cauze ale inflației: motive sociologice sau socio-structurale, motive legate de structurile monopoliste ale pieței, cererea și costurile generatoare de inflație.

Deoarece cauzele inflației sunt abordate diferit de către Keynes și monetariști este necesară prezentarea elementelor de diferențiere. În concepția monetaristă, variația cantității de monedă creează premise pentru un exces al cererii în raport cu oferta, situație care conduce la creșterea nivelului prețurilor. În abordarea de tip keynesist cauza inițială a inflației o reprezintă diferența dintre cerere și ofertă.

Și în România anilor 90 cauzele inflației au constat în dezechilibrul dintre cerere și ofertă. La nivelul economiei românești s-au manifestat importante dezechilibre structurale, comerțul exterior a înregistrat o continuă deteriorare, iar constrângerile bugetare slabe au condus la o permanentă preocupare pentru majorarea salariilor la nivelul întreprinderilor.

Aceste cauze au antrenat scăderea performanţelor economiei naţionale, costurile au crescut în termeni reali, iar producţia vândută s-a diminuat considerabil până în anul 1992. Astfel, majoritatea industriilor au înregistrat pierderi, iar efectul principal a fost inflaţia.

Referitor la cererea agregată, analizele evidenţiază că aceasta a fost influenţată de excesul de masă monetară, deficitul fiscal şi cvasifiscal şi arieratele întreprinderilor.

Excesul de masă monetară a fost declanşat în 1990 de măsurile cu caracter ”populist” dintre care restituirea părţilor sociale, ceea ce a echivalat cu o emisiune monetară fără acoperire.

Un alt moment care a stimulat inflaţia a fost anul 1996 când, prin creditele acordate agriculturii, care s-au dovedit neperformante, masa monetară s-a majorat cu 6,5%, agravându-se astfel dezechilibrele macroeconomice.

Deficitul fiscal nu a stat la baza inflaţiei în România, deoarece deficitul bugetului de stat s-a situat între 0,4 şi 4,9% din PIB, în perioada 1990-1998, ceea ce nu putea genera inflaţie, după părerea specialiştilor, în schimb deficitul cvsifiscal, evaluat de Banca Mondială a reprezentat între 20% şi 5% din PIB în deceniul trecut.

Datele prezentate dovedesc că inflaţia a fost garantată şi alimentată în diferite momente de cauze diferite, respectiv creşterea costurilor sau creşterea cererii.

BIBLIOGRAFIE:
RĂDULESCU, Magdalena – *Monedă şi credit*, Editura Sitech, Craiova, 2006

TEORIA INTELIGENȚELOR MULTIPLE

Prof. Consilier Școlar Tomescu Elena
Liceul” Gheorghe Surdu”’Orașul Brezoi

Dacă ne raportăm la TIM (teoria inteligenţelor multiple), putem spune că omul se naşte cu un anumit „profil” de „start” al inteligenţelor multiple care îl defineşte – cu alte cuvinte, se naşte cu un anumit nivel de dezvoltare a acestor inteligenţe, iar experienţele diverse de-a lungul vieţii, pot determina care dintre aceste inteligenţe se dezvoltă şi în ce măsură.

Teoria inteligențelor multiple a lui Gardner a constituit o provocare la adresa opiniilor tradiționale în domeniul educației și al științelor cognitive. Potrivit definiției traditionale, inteligența este o capacitate cognitivă uniformă, sau nediferențiată cu care oamenii se nasc. Aceasta poate fi ușor măsurată cu ajutorul testelor.

Potrivit lui Howard Gardner inteligența este abilitatea de a crea un produs eficient sau de a oferi un serviciu care este valorizat într-o cultură, un set de aptitudini prin care o persoană îți poate rezolva problemele din existență, potențialul de a găsi și crea soluții pentru probleme, aceasta implicând adunarea de noi cunoștințe.

Într-un sistem educațional bazat pe standarde naționale și pe testări eficiente, relativ ieftine și universale, testul cu alegere multiplă stă în centrul concepției tradiționale despre inteligență.

În practică scorul unui student la un test de inteligență sau WISC, ierarhizează plusurile și minusurile sale. Aceste teste îl face ligibil pentru servicii speciale (cum ar fi: programe pentru cei superdotați sau pentru cei cu dificultăți în învățare. Deazavantajul folosirii testelor de inteligență în școli este că are de cele mai multe ori ca rezultat categorizarea elevilor.

Mulți educatori, cercetători, studenți și părinți au respins mult timp testele cu alegere multiplă considerând că nu sunt capabile să testeze nivelul de inteligență.

Teoria inteligențelor multiple a servit ca un punct de cotitură pentru reconsiderarea practicii educaționale din secolul trecut.

În accepţiunea lui H. Gardner, inteligenţele reprezintă capacitatea cognitivă a individului, descrisă printr-un set de abilităţi, talente, deprinderi mentale pe care le deţine orice persoană dezvoltată normal, ele fiind grupate în opt categorii.

Inteligența verbală reflectă capacitatea unui individ de a se exprima și de a comunica, într-un context cultural dat.

Este inteligența specifică scriitorilor și a celor care au capacitatea de a învăța relativ ușor o limbă străină. De asemenea, este inteligența celui care se exprimă clar și poate transmite cunoștințe într-un proces de învățare.

Inteligența logico-matematică este specifică celor care sunt buni la matematică, logică, fizică, chimie și care realizează diferite activități în domeniul științelor exacte sau al științelor inginerești. De

asemenea, această inteligență este specifică economiștilor și managerilor, deoarece deciziile pe care ei trebuie să le ia necesită un bun suport logic și matematic.

Inteligența spațială este necesară celor care trebuie să gândească dinamica activităților în spațiu, să recreeze experiențe vizuale anterioare. De asemenea, este specifică pictorilor, arhitecților, grădinarilor, care proiectează și realizează construcții spațiale. Ei trebuie să vadă în spațiu, să își imagineze cum vor arăta construcțiile lor atunci când le proiectează.

Inteligența kinestezică este specifică celor care își folosesc corpul la realizarea unor activități, cum sunt dansatorii, balerinii și sportivii. Relația minte-trup devine instrumentul prin care se exprimă sau prin care contribuie la realizarea unei acțiuni.

Inteligența muzicală este specifică celor care au sensibilitate față de sunete sau care realizează combinații complexe de sunete. Este o inteligență specifică artiștilor (muzicieni, dansatori, coregrafi), precum și compozitorilor, indiferent de domeniul muzical în care activează.

Inteligența interpersonală reflectă capacitatea de a evalua starea de spirit a celorlalți, precum și abilitatea de răspuns și adaptare la solicitări. Implică spirit de observație și empatie. Este o formă de inteligență necesară în domeniul relațiilor publice.

Inteligența intrapersonală reflectă capacitatea de a înțelege ce se întamplă în universul nostru psihologic, posibilitatea de a avea o imagine de sine corectă. Reflectă, de asemenea, capacitatea de autodisciplină, de cunoaștere a punctelor forte și a limitelor. Este necesară psihologilor, precum și medicilor care se specializează mai mult pe psihicul uman.

Inteligența naturalistă sau ambientală este specifică pentru cei care lucrează în natură și trebuie să distingă între diferitele specii de animale sau plante. Această formă de inteligență este specifică exploratorilor, ecologiștilor.

Cadrele didactice, profesorii, educatorii pot juca, deci, un rol semnificativ în identificarea, dezvoltarea şi exploatarea acestor inteligenţe în contexte educaţionale formale, nonformale sau informale cu scopul de a eficientiza procesul de predare- învăţare evaluare. Teoria inteligenţelor multiple constituie o altenativă a muncii diferenţiate, o strategie modernă de instruire interactivă care poate contribui la îmbunătăţirea performanţelor şcolare.

“Individualizarea” defineşte acţiunea de adaptare a procesului didactic la particularităţile individuale ale elevilor.

Învăţământul modern are în vedere faptul că fiecare elev este unic şi are o individualitate proprie, fiecare elev doreşte să se simtă respectat, nu pretinde atitudini şi comportamente similare din partea tuturor elevilor, respectă diferenţele individuale.

De asemenea, individualizarea învăţării încurajează diversitatea, exprimă deschis încrederea în capacitatea de schimbare pozitivă, nu face economie în aprecieri pozitive la comportamentele elevilor şi subliniază rolul stimei de sine ca premisă în dezvoltarea personală.

Aplicarea teoriei inteligenţelor multiple presupune următoarele principii educaţionale: subiecţii care învaţă trebuie încurajaţi să îşi cunoască şi să utilizeze în învăţare inteligenţele cele mai potrivite structuriilor, activităţile de învăţare să fie proiectate în aşa fel încât să implice diferite tipuri de inteligenţă şi evaluarea învăţării trebuie să măsoare multiple forme ale inteligenţei.

Gardner (1983) accentuează faptul că şi evaluarea trebuie să fie adaptată cerinţelor modelului TIM, în sensul că, evaluarea tradiţională vizează doar inteligenţa lingvistică şi cea logicomatematică, iar preocupările noastre ar trebui să vizeze modalităţile alternative de evaluare.Teoria inteligenţelor multiple a lui Howard Gardner a găsit în spaţiul didactic românesc un teritoriu fertil, deschis abordărilor moderne şi colaborărilor tuturor agenţilor educaţionali (învăţător, profesor, elev, consilier şcolar, părinte). Se poate afirma că aplicarea teoriei inteligenţelor multiple în şcoala românească s-a desfăşurat aproape simultan cu aplicarea teoriei lui H. Gardner în învăţământul american,chiar dacă în ultimii ani ai secolului trecut, dascălul român aplica intuitiv metode de predare-învăţare-evaluare care valorificau inteligenţele multiple ale elevilor.

Abordările intrinseci ale inteligenţelor multiple sau ale combinaţiilor acestora influenţează modul de a învăţa al fiecărei persoane şi oferă posibilitatea ca un individ să perceapă, să înţeleagă şi să-şi formeze o imagine asupra lumii. Prezentarea tabloului inteligenţelor multiple cu detalii referitoare la numirea zonei de reprezentare pe scoarţa cerebrală, precizarea nucleului operator, a produsului, a codului şi caracterului specific, susţin aceste afirmaţii. Aplicarea teoriei inteligenţelor multiple presupune învăţarea în care sunt solicitate procesele de combinare, de conversie, de imaginare şi structurare conţinut a datelor, prin punerea celui care învaţă în situaţii problematice, complexe. Acestea necesită rezolvare şi presupun metacogniţia şi munca activă, creativă, bazată pe procedee de construcţie a

cunoaşterii, de restructurare a ideilor, de regândire a gândirii.Stimularea inteligenţelor multiple în clasa de elevi presupune favorizarea unui mediu de învăţare interactiv, incitator şi dinamic, asigurarea dezvoltării unui câmp de relaţii optime manifestării creatoare şi active a elevului, întreţinerea motivaţiei gnoseologice, interne, favorizându-se astfel, implicarea activă în sarcină şi contribuţiile creative ale elevilor. Un rol important din acest punct de vedere îl reprezintă activităţile diferenţiate.

Aşadar, teoria inteligenţelor multiple ne ajută să ne cunoaştem mai bine elevii şi, să alegem pentru aceştia cele mai bune metode pentru a eficientiza procesul de predare – învăţare - evaluare.

STRESUL LA ELEVI

Prof.consilier şcolar: Băluţă Claudia Maria
Prof.logoped : Cutieru Elena-Cristina
Şcoala Gimnazială Nicolae Bălcescu Dragăşani

Stresul este reacţia pe care oamenii o pot avea atunci când simt că nu se pot adapta solicitărilor şi presiunilor cărora trebuie să le facă faţă în viaţa de familie, personală sau la locul de muncă. Se observă în ultimii ani o creştere alarmantă a numărului de copii ce prezintă întârzieri în dezvoltarea psihică si fizică, probleme comportamentale, de integrare etc. Copilul contemporan se confruntă cu mult mai multe situaţii stresante decât copiii de acum 15-20 de ani. Azi copilul suferă atât din cauza infuenţelor negative a mediului înconjurător cât şi din cauza instabilităţii sociale.

Pe scurt, stresul, este rezultatul diferenţei dintre cerinţele sau dorinţele persoanei şi a abilităţile acesteia de a şi le satisface. Presiunile vin din afară (familie, prieteni, şcoală) dar de asemenea există şi presiuni de natură interioară. Acestea pot să fie mult mai importante deoarece noi ne auto-impunem nişte standarde şi de multe ori există o discrepanţă între ceea ce credem că ar trebui sa facem şi ceea ce facem de fapt.

Solicitările nu conduc neapărat la stres. Ele pot stimula succesul care conduce la obţinerea satisfacţiei în muncă. Problemele apar atunci când solicitările sunt prea mari şi pe termen lung ,sau acţionează din mai multe direcţii; unele persoane îşi pot pierde controlul, lucru care poate conduce la apatiţia stresului.

Stresul poate fi cauzat de diferiţi agenţi stresori. El poate avea diferite cauze şi diferite forme de manifestare. Unele persoane se pot adapta mai bine la agenţii stresori, altele mai puţin, în funcție de personalitate și circumstanţe.

Factorii de stres care acţionează în viaţa de familie sau în viaţa personală pot afecta comportamentul la şcoală sau se pot cumula cu cei din mediul şcolar, conducând la apariţia problemelor de sănătate.

Factorii de stres se împart în următoarele categorii:

1. Factori fizici (frigul, căldura, radiaţiile, condiţiile meteorologice etc.),
2. Factori chimici (drogurile, medicamentele, poluarea),
3. Factori biologici (diverse microorganisme),
4. Factori psiho-emoţionali (familie dezorganizată, situaţii conflictuale la şcoală, regimul incorect de activitate).

Ca urmare, numărul de copii care suferă consecinţele stresului la care au fost supuşi şi ajung în atenţia medicilor creşte. Printre situaţiile care pot provoca urmări stresante negative se numără următoarele:

1. Situaţia de impas, în care orice mişcare, fie înainte ("atacul"), fie înapoi ("retragerea"), îi par copilului egal lipsite de sens.
2. Situaţia când lipseşte posibilitatea reală de a realiza scopul trasat din cauza capacităţilor modeste. De exemplu, părinții au hotărât să-şi dea fiica la o şcoală de muzică însă aptitudinile ei muzicale puteau fi apreciate doar ca mediocre. Cerinţele exagerate si munca asiduă pot conduce la manifestarea unor dereglări psiho-emoţionale.
3. Situaţia când după stres nu survine o fază de relaxare, adică nu este asigurată odihna fizică şi psihică. În această situaţie se află unii copii care lucrează mult, care se consideră excepţionali, care se autoizolează şi comunică foarte puţin cu colegii lor.
4. Situaţia când activitatea şcolară devine pentru copii monotonă si iritantă.
5. Situaţia când alte activităţi (pictura, literatura artistică, muzica, sportul) nu prezintă nici un interes pentru copil.

Situaţiile enumerate conduc la dereglarea comportamentului şi a stărilor emoţionale.

Stresul se manifestă printr-o varietate de simptome şi conduce la alterarea simultană a mai multor funcţii ale organismului. Formele moderate ale stresului şi cele virulente se manifestă prin simptome diferite .

Stres moderat Stres excesiv și Persistent

Reacţii psihoemoţionale şi comportamentale. Adaptare socială

Excitaţie, anxietate, activitate verbală sporită.

Senzaţie de frică, neajutorare, derută, anxietate, oroare, stare de panicã. Diminuarea reacţiilor emoţionale si a calităţii autoaprecierii.

Dispoziţie instabilă, schimbătoare, adesea fără nici un motiv. Posibil, accese de apatie si moliciune cu senzaţii grave. Compasiune estompată, expectanţă pesimistă.

Activarea reacţiilor motorii emoţionale.

Comportament adecvat, corespunzător cu circumstanţele si normele general acceptate.

Elemente de comportament neadecvat în diferite situaţii, (atât în cele standard cât şi în cele neobişnuite), disciplină şi autocontrol scăzute. În cazuri mai grave, au loc deformaţii ale personalităţii cu dezvoltarea unor trăsături ascetice (timiditate, vulnerabilitate, necomunicabilitate, complexe de inferioritate). Se pot dezvolta unele trăsături ipohondrice (anxietate, suspiciune, nesiguranţă, fixaţie pe propriile senzaţii sau sănătate, afectivitate, comportament conflictual, dezlănţuit, provocator).

Nivelul de adaptare la condiţiile microsociale rămâne acelaşi sau creşte uşor.

Adaptarea la condiţiile microsociale se deteriorează într-o măsură mai mică sau mai mare şi poate atinge nivelul unei dezadaptări sociale pronunţate.

Funcţii cognitive

Sporirea atenţiei, îmbunătăţirea funcţiilor perceptive, a capacităţii de concentrare, a puterii creatoare, a capacităţii de a lua decizii.Scăderea numărului de greşeli. Se dezvoltă rapid oboseala mintală, creşte numărul de greşeli, problemele se rezolvă într-un ritm scăzut, se dezvoltă o sensibilitate exagerată la critică.

Funcţii statice. Coordonarea voluntară a mişcărilor

Creşterea funcţiilor motorii, îmbunătăţirea coordonării mişcărilor în procesul lucrului fizic, activităţii sportive etc. Deteriorarea parametrilor cantitativi şi calitativi ai funcţiilor motorii statice şi a coordonării voluntare a corpului în procesul îndeplinirii sarcinilor fizice. Se dezvoltă rapid oboseala fizică, mişcările sunt încordate. Dispare dorinţa de a duce un lucru început până la capăt.

Sistemul cardio –vascular

Tahicardie moderată, creştere usoară a tensiunii arteriale. Dureri în zona inimii, mai ales după eforturi fizice sau psihice, aritmie; labilitatea pulsului, hipotonia cu ameţeli si lipotimii.

Sistemul respirator

Ritmul respiraţiei usor crescut sau scãzut. Crestere moderată a schimbului pulmonar de gaze. Senzaţia de lipsă a aerului, respiraţie îngreunată; aritmia mişcărilor respiratorii. Respiraţia cu oftat.

Sistemul digestiv

Pofta de mâncare scăzută. O ușoară diminuare a secreţiei glandelor salivare și stomacale. Pierderea poftei de mâncare, uneori până la anorexie; dureri și crampe la stomac, senzaţie de greață, vomă; constipaţie sau diaree; gastrite.

Scala următoare e bazată pe parametrii psiho-emoționali și poate fi folosită de către părinți, cadre didactice și medici pentru a evalua nivelul stresului unui copil.

Parametrii stării psiho-emoționale Puncte

1. Copilul este excitat, agitat, dar încrezător în puterile sale +10
2. Copilul este liniștit 0
3. Copilul este extrem de excitat și agitat, neîncrezător în puterile sale -10

1. Copilul este mai activ ca înainte, însă comportamentul rămâne adecvat situației +10
2. Nu sunt schimbări 0
3. Copilul este exagerat de activ sau, dimpotrivă, inhibat, comportamentul devine neadecvat, copilul devine agresiv sau, respectiv, pasiv și indiferent -10

1. Se constată o îmbunătățire a capacității de concentrare, o scădere a numărului de greșeli, o îmbunătățire a gândirii logice +10
2. Capacitatea de concentrare este la nivelul obișnuit 0
3. Se constată o înrăutățire a capacității de concentrare, crește numărul de greșeli, gândirea logică este slabă -10

1. Creșterea interesului față de școală și diferite activități extrașcolare +10
2. Interesul față de școală a rămas același 0
3. Scăderea interesului față de școală și alte activități -10

1. Se constată o îmbunătățire a relațiilor cu colegii și prietenii +10
2. Aceste relații n-au suferit vreo schimbare semnificativă 0
3. Aceste relații s-au înrăutățit -10

1. Copilul doarme mai bine ca înainte +10
2. Copilul doarme ca și înainte 0
3. Somnul a devenit superficial -10

1. Se calmează în timpul zilei +10
2. Se calmează în 10-15 minute 0
3. Nu se calmează nici până la sfârșitul zilei -10

Parametrii stării psiho-emoționale sunt grupați în așa fel încât cei cu numărul 1 caracterizează un nivel mediu de stresare, iar cei cu numărul 3 - un nivel extrem de stresare. Pentru a afla starea psiho-emoțională a copilului, alegeți din fiecare grup a câte trei parametri doar unul. Adunați punctele și împărțiți suma la 7.

Comparaţi rezultatul cu valorile standard din tabelul următor:
Punctajul mediu. Nivelul de stresare

De la -3 la -10 extrem
De la +3 la +10 mediu
De la -3 la +3 nul

Un nivel extrem de stresare indică necesitatea unei intervenţii din partea specialiştilor şi a unui tratament special în condiţiile eliminării situaţiei care a provocat stresul. În cazul unui nivel de stres mediu copilul are nevoie de relaxare. Este binevenită o schimbare fie şi temporară a mediului şi a activităţii. Copilul are nevoie de odihnă, el trebuie învăţat să-şi controleze emoţiile, comportamentul, relaţiile cu colegii şi adulţii. Totuşi, se recomandă consultarea unui psiholog, pentru a preveni o eventuală agravare a situaţiei.

BIBLIOGRAFIE:
Elena Stănculescu : Managementul stresului la elevi, Ed.Universitară, Bucureşti , Ed a II-a revizuită 2015,STRESUL SCOLAR*www.scritub.com/gradinita/copii/STRESUL-SCOLAR1541914197.php*http://www.csid.ro/boli-afectiuni/psihiatrie/stresul-definitie-cauze-factori-de-stres-si-metode-de-combatere-13763206/ Teodor Furdui,orasul Chisinau,R.Moldova

DIRIGINTELE SAU "PĂRINTELE"

Prof.Dăncău Monica-Adriana
Şc.Gim.„Costea Marinoiu„Oc.Mari, Jud.Vâlcea

Această lucrare porneşte de la câteva idei teoretice privind activitatea dirigintelui şi a profesorului, atât la clasele gimnaziale, cât şi la nivel liceal. Sunt evidenţiate atribuţiile, responsabilităţile şi rolul dirigintelui, concluzia fiind aceea că această activitate reprezintă o meserie în sine, deşi este strâns legată de aspectul instructiv-educativ al învăţământului. Partea a doua reflectă o experienţă derulată, pe baza unui proiect personal, de-a lungul a cinci ani. Motivaţia iniţială a experimentului a venit din necesitatea redactării unor lucrări de specialitate (psihologie şi drept) în cadrul masteratului la care era înscrisă autoarea, ulterior finalizării studiilor continuându-se proiectul, deoarece acesta se dovedise interesant, incitant şi dăduse deja rezultate demne de menţionat. În centrul studiului s-au aflat (şi încă se află) două

clase de elevi din cadrul Colegiului Naţional de Arte „Regina Maria” din Constanţa, iniţiatoarea proiectului fiind profesoară de limba şi literatura română la ambele clase şi diriginta uneia dintre ele. Metoda de lucru utilizată este în strânsă relaţie cu educaţia estetică, iar rezultatele sunt cuantificate pe baza mai multor criterii, unele dintre acestea fiind obiective, statistice (note, absenţe, evenimente negative), altele având o nuanţă semi-obiectivă şi subiectivă, de interpretare (dezvoltarea relaţiilor interpersonale, coeziunea elevilor, cooperarea la nivelul grupului ş.a.). Lucrarea descrie activităţile concrete susţinute de-a lungul timpului şi concretizate în realizarea unor spectacole deosebite, în cadrul cărora elevii celor două clase au roluri diferite. Concluzia este că participanţii direcţi – deveniţi în timp realizatori – şi-au modificat în sens pozitiv comportamentul, atitudinea, participarea la orele de curs, în timp ce clasa din care provin câţiva participanţi marginali în cadrul spectacolelor au evoluat, dar nu în aceeaşi măsură. Finalul eseului prevede viitorul elevilor în societate, în meseria vizată, chiar în familie, având tangenţe cu consilierea şi orientarea şcolară. Cuvinte-cheie: diriginte, atribuţii, empatică, educaţie estetică, spectacol, repertoriu, cooperare, meserie viitoare. Ce este un diriginte? Lexical, termenul îşi are originea în limba franceză (dirigeant) şi cunoaşte mai multe accepţiuni. Astfel, există dirigintele de şantier, al unui oficiu poştal sau vamal, al farmaciei şi, nu în ultimul rând, directorul unei şcoli primare rurale (în trecut). Păstrând ideea de învăţământ, dirigintele este astăzi şi profesorul care supraveghează şi îndrumă o clasă de elevi. Cadrul legal oferă o imagine mai amplă a noţiunii în cauză. În acest sens, dirigintele este coordonatorul activităţilor clasei de elevi, provenind dintre cadrele didactice de predare sau de instruire practică, numit de către director şi care predă la clasa respectivă. Parcurgând atribuţiile şi responsabilităţile dirigintelui, se poate ajunge lesne la concluzia că a deţine această funcţie reprezintă o meserie în sine, pentru că acesta este responsabil cu baza materială a clasei, cu toate aspectele vieţii şcolare şi extraşcolare a elevilor, cu orientarea lor şcolară şi consilierea, cu completarea catalogului şi a altor documente şcolare, ţinând în permanenţă legătura cu direcţiunea, cu profesorii clasei, cu părinţii, cu secretariatul şi cu oricare altă persoană care este implicată în procesul instructiv-educativ. Pe de altă parte, dirigintele îşi planifică activitatea în corelaţie cu documentele specifice, cu tematica obligatorie, cu nevoile fiecărui elev ş.a.m.d. Verbele specifice ar fi « organizează », « coordonează », « monitorizează », « colaborează », « informează », « completează », « motivează », iar lista poate continua. Faptul că între un adevărat diriginte şi elevii clasei se creează o relaţie empatică, specială, că sunt situaţii în care acesta ştie mai multe despre elevi decât părinţii ca urmare a confesiunilor benevole, că îşi utilizează imaginaţia, experienţa de viaţă, bunătatea şi toate celelalte calităţi sufleteşti, cunoştinţele generale, inteligenţa sau adaptabilitatea la anumite situaţii spre a coordona această activitate deosebită rezultă într-o mai mică măsură sau deloc din documentele oficiale. Sistemul nostru educativ îl investeşte pe diriginte şi cu atribuţii pentru care, în alte ţări europene şi nu numai, există funcţii specifice, aşa cum este consilierul principal educativ în Franţa încă din 1968, având alte responsabilităţi faţă de diriginte sau consilierul/psihologul şcolar. A fi diriginte la modul general reprezintă o activitate plină de responsabilităţi, în timp ce a coordona sub această titulatură activitatea elevilor unui liceu (colegiu) de artă poate deveni o aventură plăcută şi inedită. Într-o asemenea instituţie de învăţământ există elevi talentaţi, inventivi, visători, creativi, adesea rebeli, personalităţi uneori puternice, deloc comode în relaţiile interumane. Astfel, incidenţa de a exista mai mulţi lideri aflaţi în competiţie este mult mai mare decât într-un grup şcolar obişnuit, fapt care îi solicită educatorului (profesor ori diriginte) aplicarea unei palete mai largi şi mai diversificate de metode instructiv-educative. A cunoaşte un elev sau un grup şcolar înseamnă a descifra notele dominante ale personalităţii sale, a înţelege şi a identifica motivele care îl determină să acţioneze într-un mod sau altul şi a prevede la ce ne putem aştepta de la el. Cunoaşterea psihologică este necesară pentru a asigura caracterul diferenţiat al instuirii şi al educării personalităţii, proiectând metodele necesare, dintre care enumerăm metoda convorbirii, a chestionarului, a testelor, a studiului de caz. În ceea ce îi priveşte pe elevii dotaţi cu un talent creativ deosebit, canalizarea acestuia spre activităţi artistice se poate adăuga metodelor pe care le poate aplica un diriginte sau un profesor. Teoretic, este vorba de educaţia estetică, în dubla ei ipostază : a) cultura obiectivă, reprezentată de un ansamblu de cunoştinţe şi capacităţi estetice, prevăzute în documentele şcolare şi transmise în procesul instructiv – educativ din şcoală; b) cultura subiectivă, care apare – aşa cum remarcă G. Văideanu – “ca rezultat spiritual produs în individ de asimilarea culturii obiective”. Acest rezultat spiritual se concretizează într-un ansamblu de capacităţi, aspiraţii, sentimente şi convingeri estetice, toate subsumate şi integrate unui ideal estetic. Practic, profesorul sau dirigintele devine modelatorul metodei, adaptând-o scopurilor propuse, inventând şi inventându-se permanent, utilizând-o ciclic, în ideea de a nu suprasatura interesul elevilor, dar vizând continuitatea, pentru a asigura formarea unor deprinderi şi nu numai. În acest spirit, am iniţiat un proiect personal derulat cu două colective de elevi, în paralel, proiect care a

debutat în urmă cu cinci ani, primele rezultate utilizându-le în cadrul masteratului pe care îl urmam, „Devianţă şi delincvenţă juvenilă” (finalizat în prezent). Ideea urmărită era dacă elementele educaţiei estetice influenţează la modul pozitiv comportamentul elevilor, coeziunea acestora în cadrul grupului apartenent, spiritul de echipă, rezultatele şcolare şi alţi indicatori. Concluzia experimentului (după un an şcolar) a fost revelatorie, atâta vreme cât anumite situaţii „deviante” (concretizate în numărul de absenţe ori în rezultatele şcolare mai slabe) s-au îmbunătăţit semnificativ. Datorită eficienţei metodelor utilizate, am continuat proiectul, pe care îl derulez şi în prezent. Grupurile-ţintă sunt, prin urmare, două colective de elevi, în cazul primului având calitatea de profesor de limba şi literatura română, iar celui de-al doilea colectiv fiindu-i şi profesor, dar şi dirigintă. Prima clasă, având specialitatea „muzică”, a intrat în atenţia mea încă din primul an de gimnaziu, actualmente ajungând în clasa a noua. Am debutat cu activităţi artistice modeste, dedicate unor evenimente speciale (spre exemplu, aniversarea unor scriitori). Literatura, muzica, dansul contribuiau în egală măsură la derularea acţiunilor, în organizarea cărora s-au urmat anumiţi paşi: planificare, repetiţii, organizare, derulare, feed-back, evaluare, notare. Dacă la primele experienţe m-am implicat activ în toate momentele, coordonând fiecare element, treptat am început să îi deleg pe anumiţi elevi spre a se ocupa de unele etape. Ajungând în clasa a opta, transformasem acţiunile timide iniţiale în spectacole serioase, derulate pe scena sălii speciale a colegiului. Pregătirea unui astfel de spectacol a devenit o rutină plăcută şi solicitată de către elevi. Deşi aceleaşi, etapele unei astfel de activităţi sunt sensibil modificate din anumite puncte de vedere. Astfel, ne propunem la început evenimentul pe care îl vizăm şi denumirea spectacolului, elevii îşi aleg singuri repertoriul, repetiţiile se derulează individual, fiecare pregătindu-şi „rolul”, profesorul redactează programul, afişele, invitaţiile şi alte materiale. Dacă în program există şi un moment de dans modern, grupul respectiv se ocupă de realizarea acestuia, de la alegerea fondului muzical la conţinut, amplasare scenică, atitudine etc. Înaintea spectacolului propriu-zis au loc repetiţiile la scenă, în prezenţa profesorului, care decide ordinea intervenţiilor, corectează eventualele disfuncţionalităţi, asigură fondul muzical (negative, melodii), proiectază pe ecran imagini adecvate. Actualmente, coeziunea profesor-elevi şi elevi-elevi este perfect asigurată, rolurile sunt cunoscute, iar întrebarea „Când mai facem un spectacol?” antrenează automat un bulgăre de zăpadă care se rostogoleşte firesc înspre poalele munţilor de idei. Fiecare elev se reinventează, îşi schimbă stilul, repertoriul, este în plină competiţie cu el însuşi. Recitatorii sunt deja consacraţi (de altfel, aceştia urmează cursuri de actorie), interpreţii de muzică clasică sunt premiaţi şi medaliaţi, dansul modern este organizat de către o elevă care a urmat cursuri în acest sens, celelalte genuri muzicale intră la categoria „hobby”, depăşind însă dilentatismul. Spre a da mai multă culoare produsului final, sunt invitaţi şi elevi talentaţi de la alte clase. Astfel se scrie istoria, avem amintiri comune extraordinare, pe care le rememorăm uneori, fotografiile şi videoclipurile sunt nu numai în calculatoarele celor mai mulţi, dar şi în mediul internautic, fiind vizionate la nivel mondial. Orele de curs obişnuite capătă alte conotaţii, discuţiile sunt îmbogăţite de experienţele anterioare, temele realizate acasă capătă adesea valenţe literare şi chiar sunt interpretate de către autorii ce devin, pentru câteva minute, actori. Toţi elevii îl percep pe profesorul de română ca pe realul diriginte, în sensul apropierii sufleteşti, al colaborării, al înţelegerii problemelor cu care se confruntă adolescenţii. A doua clasă de elevi din cadrul experimentului se află în anul liceal terminal. Specialitatea este „arte vizuale”, alt domeniu, tinerii respectivi neavând talent în domeniul muzical, teatral ori coregrafic. Fiind diriginta clasei, am gândit în ce manieră se pot apropia cele două grupuri de elevi, date fiind diferenţa de vârstă şi domeniile diferite în care îşi manifestă talentul. Rolurile descoperite sunt complementare: trei elevi ajută la realizarea spectacolelor ocupându-se de sunet, lumini şi prezentare. Aceştia au devenit în timp prieteni şi colaborează excelent. Un alt grup restrâns realizează schiţe grafice pe parcursul spectacolului, iar toţi ceilalţi sunt spectatori fideli. Intervalul de timp fiind acelaşi ca în primul caz (clasa a VIII-a - clasa a XII-a, anume cinci ani), observaţiile şi concluziile au darul de a evidenţia diferenţele. Astfel, relaţia diriginte-elevi este strânsă, numai că aceasta s-a creat în alt context. Cooperarea între elevi şi coeziunea acestora sunt, în schimb, deficitare. Spre exemplu, clasa de muzică ia rapid o hotărâre privind o acţiune comună viitoare, se bucură de timpul petrecut împreună, în timp ce elevii de la arte plastice poartă discuţii interminabile, în contradictoriu, ajung cu greu la puncte comune de vedere şi nu rareori chiar renunţă la o activitate pe care o găseau atractivă la început, încrederea în propriile forţe este diminuată, se manifestă în unele cazuri ironia la adresa colegilor şi nu au lipsit incidentele minore între elevi. O situaţie aparte există în cazul celor trei elevi care participă la realizarea spectacolelor, aceştia având un comportament sensibil modificat şi reprezentând un factor de echilibru la nivelul clasei. Pe baza considerentelor de mai sus şi a altor observaţii realizate de-a lungul celor cinci ani, putem concluziona că proiectul îşi manifestă efectele benefice asupra elevilor din clasa cu

specializarea muzică, aceştia având înaintea lor încă trei ani de liceu în care să atingă performanţe deosebite.

Bibliografie:
1. Joița, E., (2003), "Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară", Editura Arves;
2. Văideanu, G., (1967), "Cultura estetică şcolară", E.D.P.;

ROLUL SERVICIILOR DE CONSILIERE ȘCOLARĂ ÎN CREȘTEREA CALITĂȚII VIEȚII

Profesor consilier școlar, Tulpan Claudia Ofelia
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Gorj

Provocările lumii contemporane solicită capacitate de adaptare la schimbare şi de a învăţa pe parcursul întregii vieţi, precum şi creşterea alarmantă a dificultăţilor emoţionale şi sociale în cazul elevilor. Acest fapt determină factorii decizionali din domeniul educaţiei să acorde o mare importanţă activităţilor de consiliere şcolară, aceste activităţi dobândind în prezent legitimitate la toate nivelurile sistemului de educaţie.

Astfel, în aceste condiţii, Dimitriu-Tiron E. afirmă faptul că educaţia îşi descoperă în mod necesar şi dimensiunea sa de consiliere în interacţiune cu cea de informare şi formare a personalităţii umane, cu cea de mediere a transformărilor sociale, cu cea de gestionare şi soluţionare a problematicii educaţionale.

Consilierea este recunoscută ca o tehnologie psiho-educaţională numai dacă elaborează reguli de creare, transformare şi control a unor procese specifice în scopuri pozitive şi benefice, pentru creşterea calităţii vieţii a celui consiliat.

Consilierea educaţională reprezintă procesul de orientare - învăţare, care se adresează subiecţilor educaţionali (elevi), ca şi partenerilor educaţionali ai acestora (părinţi, profesori) cu scopul abilitării acestora cu cele mai eficiente metode, tehnici şi procedee de gestionare şi rezolvare a problemelor lor educaţionale.

Problema educaţională constă într-o situaţie educaţională dificilă pentru subiectul care se adresează consilierului şcolar având caracteristici cognitive (neclaritate, ambiguitate), afective (tensiune, nemulţumire, neliniște), volitive (indecizie, îndoială) conducând spre blocajul comportamental (subiectul nu poate rezolva singur problema). Ca urmare, el se adresează unui specialist - consilierul școlar care să-l ajute să rezolve această situaţie dificilă.

În acest sens, consilierea educaţională are o sferă mai largă cuprinzând următoarele:

- ***consilierea şcolară*** - se realizează pentru elevii cu probleme şcolare ca de exemplu absenteism, eşec şcolar, tulburări comportamentale şi de conduită, şi se desfăşoară în şcoală prin colaborarea profesorului diriginte cu cadrele didactice şi cu profesorul consilier şcolar;
- ***consilierea vocaţională*** - are în centrul atenţiei sale problemele educaţionale legate de înclinaţii, interese, aspiraţii, pasiuni. Se desfăşoară în gimnaziu, liceu, facultate, locul de muncă.
- ***consilierea profesională*** - se centrează pe alegerea optimă a profesiunii, pe valorificarea maximală a capacităţii persoanei prin calificare şi profesionalizare, se realizează în liceu, facultate, locul de muncă.
- ***consilierea psihopedagogică*** - vizează problematica fenomenelor psihologice (anxietate, fobie, obsesie legată de situaţiile educaţionale) – se realizează în școală, în familie, în cabinetul de asistență psihopedagogică, în centre medicale.
- ***consilierea de carieră*** – este centrată pe alegerea şi realizarea traseului optim de carieră al subiectului educaţional. Aceasta se desfăşoară în liceu, facultate, loc de muncă, cabinete specializate, cu ajutorul consilierilor de carieră.

Consilierea şcolară are o importanţă foarte mare şi constituie un instrument socio-pedagogic şi economic foarte important al societăţii moderne. Aceasta se realizează în şcoli, în cabinetele de asistență psihopedagogică și Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică. În condiţiile societăţii contemporane, consilierea şcolară are în vedere asigurarea de şanse egale în formarea şi dezvoltarea personalităţii, ținându-se seama de diferenţierile obiective ale potenţialului genetic psihic şi intelectual ale indivizilor, dar şi de deosebirile eforturilor depuse şi a rezultatelor obţinute.

Deoarece consilierea școlară se adresează problemelor de adaptare - integrare ale subiectului normal cu probleme existenţiale, aceasta are un caracter predominant psihopedagogic.

Ca urmare a problemelor sale existenţiale şi educaţionale, consiliatul se simte frustrat în ceea ce priveşte necesităţile şi interesele sale şi solicită ajutorul unui specialist. Cel consiliat aşteaptă în mod conştient sau nu de la consilierul şcolar în primul rând o susţinere afectivă. Condiţia indispensabilă a consilierii constă în crearea treptată a unui climat afectiv pozitiv şi stimulativ pentru consiliat.

Pe fondul susţinerii afective se poate „construi" susţinerea cognitivă, care înseamnă identificarea de către consilier a mecanismelor cognitive ale consiliatului care pot constitui pârghii pentru rezolvarea problemelor sale. Pentru a fi atinse obiectivele identificate în comun, aceste mecanisme cognitive (înţelegerea, interiorizarea, conştientizarea, problematizarea) pot fi dezvoltate în procesul consilierii.

Deseori persoana care solicită ajutorul unui consilier ştie ce problemă are sau cum poate fi rezolvată aceasta, dar nu are suficientă voinţă şi capacitate decizională pentru a alege cea mai bună soluţie şi pentru a o aplica. Ca urmare rolul consilierului este de a creşte şi întări încrederea consiliatului în capacitatea sa de a lua hotărârea optimă pentru el. Mai mult, consilierul trebuie să sublinieze faptul că nimeni altcineva nu poate lua cea mai bună decizie pentru el decât clientul însuşi.

Catharsis-ul sau descărcarea emoţională reflectă principiul prin care orice formă de intervenţie educaţională permite clientului să-şi exprime liber propriile sale trăiri pozitive sau negative. Acest catharsis reduce tensiunea emoţională şi pregăteşte calea unei mai bune cunoaşteri de sine a clientului. În felul acesta el devine capabil să vorbească cu mai multă obiectivitate despre propriile sale probleme. În acest fel consiliatul este ajutat să-și elibereze tensiunile devenite insuportabile.

Problematica celui consiliat determină conţinutul procesului de consiliere. Aceasta rezultă din specificul activităţii educaţionale, din relaţiile subiectului educaţional (elev) cu: învăţarea, grupul şcolar, profesorii, şcoala ca instituţie, propria personalitate, timpul liber, sexul opus, profesiunea, odihna, relaxarea, prietenii, amicii, etc.

Problemele de învăţare ar putea fi clasificate astfel: eşec şcolar (parţial, total); scăderea motivaţiei de învăţare (motivaţie predominant extrinsecă); învăţare mecanică, oboseală, ineficienţă; învăţare inegală, în salturi; învăţare superficială, netemeinică. Toate aceste situaţii devin „probleme" în măsura în care sunt percepute ca atare de către subiectul educaţional.

Ele devin probleme de consiliere dacă acesta se adresează direct sau indirect prin intermediul părinţilor sau a altor cunoscuţi unui consilier.

Problemele comportamentale manifestate în spaţiul şcolar pot fi: fumatul, toxicomania, furtul, minciuna, agresivitatea, relaţii sexuale premature, perversiuni sexuale sau alte forme de delincvenţă, de deviaţii comportamentale antisociale. În acest caz, rolul mai mare de semnalare a acestor probleme îl au persoanele cu responsabilităţi în şcoală.

Alte probleme care fac obiectul consilierii educaţionale sunt:

probleme de relaţionare în grup (clasă, grup de prieteni, grup de amici): hiperactivitatea, timiditatea, izolarea;

probleme legate de relaţia profesor-elev: autoritarismul (prin dominaţia metodelor de constrângere ale profesorilor faţă de subiecţii educaţionali), nedirijismul sau liberalismul (prin libertatea excesivă acordată de profesor subiecţilor educaţionali), izolarea celor două tabere (manifestată prin indiferenţă, neangajare), agresivitatea uneia dintre părţi faţă de cealaltă (concretizată în absenteismul elevilor, acordarea în mod predominant a notelor mici de către profesor, etc.);

probleme legate de timpul liber: lipsa timpului liber (supra-aglomerarea programului şcolar), excesul de timp liber (absenteismul de la şcoală), discotecă (un surogat de activitate), internetul (ca dependenţă de calculator), cultura cărţii (relaxarea activă cu ajutorul cărţii în opoziţie cu relaxarea pasivă prin utilizarea excesivă a calculatorului, lipsa studiului cu cartea);

probleme legate de alegerea celei mai potrivite şcoli după criterii diferite: apropierea de casă, specificul şcolii, preferinţele părinţilor, influenţele prietenilor, etc.;

probleme legate de informarea profesională şi alegerea profesiunii în funcţie de structura propriei personalităţi, de cerinţele sociale, de transformările produse în domeniul profesiunilor;

probleme legate de efortul şcolar, igiena activităţii şcolare, relaxare, somn;

probleme legate de educaţia sexuală: maturizarea şi asumarea identităţii sexuale, alegerea partenerului sexual, probleme de homosexualitate masculină sau feminină, relaţia sex-afectivitate la băieţi şi la fete;

probleme legate de educaţia pentru muncă, respectul faţă de muncă, faţă de eficienţă şi faţă de rezultatele benefice ale muncii.

Lista problematicii educaţionale care poate face obiectul consilierii este în continuare deschisă. Toate situaţiile de viaţă şcolară, extraşcolară pot deveni problematice dacă nu sunt rezolvate la timp, persoana în cauză nu se angajează să le rezolve sau nu sunt rezolvate în mod corect.

Consilierea şcolară este un proces intensiv de acordare a asistenţei psihopedagogice elevilor şi celorlalte persoane implicate în procesul educaţiei (cadre didactice, autorităţi şcolare). Activitățile de consiliere includ acțiuni prin care se încearcă prevenirea situaţiilor de criză personală, educaţională şi socială şi mai mult se urmăreşte dezvoltarea personală, educaţională a copiilor. Orientarea şcolară şi profesională devine o formă de socializare şi/sau învăţare socială prin faptul că oferă indivizilor noi experienţe şi informaţii prin care aceştia pot să-şi contureze mai bine şi să-şi dezvolte identitatea şi imaginea de sine, să se integreze cu succes şi într-un mod care să le aducă satisfacţii sau să le faciliteze depăşirea anumitor contexte critice ale vieţii.

Bibliografie:

1. Buju, S., *Ghid de bune practici în orientare şi consiliere profesională*, Editura PIM Iaşi, 2011, pag. 29-31;
2. Dimitriu-Tiron, E., *Consiliere educaţională*, Editura Institutul European, Iaşi, 2005, pag. 4;
3. Enăchescu, C., *Tratat de psihanaliză şi psihoterapie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998, pag. 292.
4. MULTI CONSULTING GROUP S.R.L., *Studiu privind analiza serviciilor de consiliere şi orientare profesională la nivelul sistemului naţional de învăţământ, pag.4,* disponibil online la http://www.via-consiliere.ro

ROLUL PROFESORULUI CONSILIER ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ A ELEVILOR PRIN CUNOAŞTEREA TEMPERAMENTULUI

MILICI SIMONA TALIDA,
Profesor consilier CSAP CN Mihai Viteazul Ploieşti

"Profesorul trebuie să vadă în elev şi altceva decât recipientul informaţiilor pe care le transmite" afirmă Adriana Băban în Consiliere Educaţională. Profesorul poate să lucreze nu doar cu dimensiunea raţional-intelectuală a elevului, ci şi cu cea afectivă, motivaţională, atitudinală şi socială. Profesorul în calitate de diriginte poate realiza în mare măsură acest scop prin activitățile propuse la orele de consiliere şi orientare şcolară. Şi profesorul care predă o anumită disciplină poate realiza acest deziderat, chiar dacă timpul petrecut cu elevii este dedicat în cea mai mare parte transmiterii şi asimilării de cunoştinţe specifice diferitelor ştiinţe. Una dintre competenţele specifice profesiei didactice, aşa cum este ea numită de Adrian Neculau şi Ştefan Boncu în descrierea meseriei de profesor este competenţa de a dezvolta bune relaţii cu beneficiarii – elevi, părinţi, comunitate. Prin dezvoltarea relaţiilor de comunicare cu elevii lor, profesorii şi diriginţii pot afla nevoile şi problemele cu care se confruntă aceştia şi pot contribui la dezvoltarea personală armonioasă a elevilor. Profesorul consilier poate continua sau întări demersul dezvoltării personale a elevului iniţiat de profesor prin activităţi specifice de consiliere individuale sau de de grup.

Una dintre dimensiunile dezvoltării personale a elevilor o reprezintă cunoaşterea şi înţelegerea propriului temperament. Profesorul consilier desfăşoară activităţi de diagnosticare a temperamentului şi de dezvoltare personală pe baza analizei însuşirilor temperamentale. Rolul dirigintelui şi al celorlalţi profesori în acest demers este acela de a aduce la cunoştinţa elevilor această informaţie şi de a propune elevilor activităţi pe acestă temă. Consilierul poate desfăşura activităţi atât în direcţia dezvoltării prin autocunoaşterea elevilor, dar poate desfăşura activităţi pe aceeaşi temă cu profesorii pentru a oferi sugestii care pot îmbunătăţii comunicarea profesor-elev, pornind de la particularităţile temperamentale.

Temperamentul se referă la dinamica externă a acţiunii care se exprimă prin nivelul energetic, modul de acumulare şi de descărcare a energiei şi prin dinamica acţiunii. Aspectul dinamico-energetic în activitatea instructiv-educativă este foarte important şi trebuie luat în calcul în evaluarea situaţiei şcolare. Cercetările în domeniu şi amintim aici studiile lui Thomas şi Ches, 1989, relevă faptul că multe cazuri de inadaptare şcolară sunt cauzate de disconcordanţa dintre particularităţile dinamico-energetice şi natura activităţii. Ca atare, în orientarea spre diferite şcoli şi meserii trebuie să se ţină seama de dominantele temperamentale detectate de consilieri şcolari, părinţi sau profesori prin analiza comportamentului şi a personalităţii.Temperamentul este un dar biologic, însă pe măsură ce înaintează în vârstă, fiind supus proceselor de socializare, enculturaţie şi învăţare, acesta îşicombină trăsăturile înnăscute cu influenţele modelatoare ale mediului socio-moral şi educaţional pentru a se încadra în limitele admise sociale. Aşa se explică faptul că tipul temperamental rămâne acelaşi de la naştere până la moarte, se pot transforma doar trăsăturile de temperament din negative în pozitive şi invers, sub influenţa mediului şi a educaţiei. Prin educaţie şi autoeducaţie se acţionează în direcţia mascării şi compensării unor trăsături temperamentale, în direcţia luării în stăpânire a propriului temperament prin autocontrol conştient.

Stilul de lucru al profesorului faţă de diferenţele tipologice şi de temperament trebuie să fie plin de tact pedagogic, maleabil şi individualizat. Ca şi consilieri şcolari avem ocazia de a explica colegilor

profesori diferenţele în ceea ce priveşte activismul sau receptivitatea elevilor pentru lecţie în funcţie de temperamentul acestora şi de a le furniza acestora diverse modalităţi de abordare a elevilor în scopul creşterii performanţelor şcolare. Pe cei extrovertiţi îi putem tempera, îi vom potoli şi îi vom orienta; pe cei introvertiţi îi vom încuraja, stimula, îi vom ajuta să-şi manifeste aptitudinile. Pe elevii vioi, expansivi, sangvinici, îi vom orienta spre a fi temeinici, pentru a-şi concentra energia asupra îndeplinirii obiectivelor educaţionale. Pe elevii flegmatici îi vom stimula să lucreze şi să ţină ritmul cu ceilalţi, îi vom încuraja când obţin succese. Pe elevii colerici îi va disciplina, le va solicita autocontrolul pentru a-i învăţa să se înfrâneze, vor fi determinaţi să înţeleagă necesitatea păstrării ordinii în instituţia de învăţământ, a programării activităţii care trebuie să fie eficientă. Elevii cu trăsături melancolice trebuie să fie înconjuraţi cu căldură, să li se stimuleze motivaţia pozitivă, să fie încurajaţi să li se dezvolte încrederea în propriile forţe, vor fi ajutaţi să-şi valorifice potenţialul intelectual, aptitudinile şi înclinaţiile.

Temperamentul ne furnizează informaţii cu privire la cât de iute sau lentă, accelerată sau domoală, mobilă sau rigidă, uniformă sau neuniformă este conduita individului, iar pe de altă parte, evidenţiază care este cantitatea de energie de care dispune un individ şi, mai ales, modul în care este consumată aceasta. Însuşirile ce aparţin temperamentului pot fi remarcate şi în activităţile educative, în capacitatea de efort, în rezistenţa la suprasarcini sau la stimuli supraadăugaţi, în puterea de muncă din perioadele suprasolicitant e ale sesiunilor de examene, în ritmul vorbirii, în conduita emoţională şi altele. Cunoaşterea temperamentului este importantă pentru că, prin intermediul trăsăturilor moral-volitive de caracter, putem încerca să influenţăm modul de manifestare a unor însuşiri temperamentale. Temperamentul nu poate fi modificat, dar – conştientizând anumite trăsături şi implicarea lor în activitate – elevul poate încerca să exercite autocontrolul manifestărilor explozive sau să stimuleze şi să mobilizeze acele manifestări pasive, care de asemenea îi frânează activitatea. Cunoscând şi înţelegând propriul temperament elevii vor avea ocazia să se accepte pe sine şi pe ceilalţi, lucrul acesta favorizând stima de sine şi toleranţa faţă de cei din jurul lor, prieteni, părinţi, colegi, profesori. Aici intervine rolul consilierului şcolar, acesta poate ajuta elevii să-şi conştientizeze temperamentul şi apoi trebuie să înţeleagă propriile comportamente, să le poată prevedea şi controla în dezvoltările personale armonioase şi creşterii performanţelor şcolare.

Colaborarea armonioasă dintre consilierul şcolar, profesorul diriginte şi ceilalţi profesori în direcţia expusă mai sus poate contribui cu success la dezoltarea personală armonioasă a elevilor noştrii.

Bibliografie:
BĂBAN A, Consiliere educaţională, editura ASCR, Cluj-Napoca, 2009, pag. 16
COSMOVICI A. şi IACOB L, Psihologie şcolară, editura Polirom, Iaşi, 2005, pag.256
MILICI T, Tipul temperamental şi stilul de învăţare la elevi, editura Sfântul Ierarh Nicolae, Brăila, 2016, pag. 34-36.

ROLUL INSTRUMENTELOR MUZICALE ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ

Profesor logoped, Ghiţulete Georgiana,
CJRAE-Şcoala Gimnazială Nr 13, Rm Vâlcea

Şi a zis Dumnezeu: ``Să fie lumină!`` Şi a fost lumină.

Primele referiri la folosirea muzicii în psihoterapie datează încă din Egiptul antic. Muzicii i s-a atribuit un caracter magic. Pentru egipteni, zeul Thot a creat lumea nu prin gând sau acţiune ci prin vocea sa. Sunetul a fost prezent la crearea lumii. Unele triburi din Noua Guinee credeau că se poate comunica cu spiritele prin intermediul instrumentelor muzicale.

Muzicoterapia este o formă de psihoterapie care foloseşte sunetul şi muzica drept mijloace de exprimare. Există două forme de muzicoterapie: receptivă şi activă. Prin utilizarea activă a muzicii se incearcă să se intre în relaţie cu celălalt.

Termenul ``logopedie`` provine din grecescul ``logos`` (cuvânt) şi ``paideia`` (educare, învăţare) (Verza, 2000). Prin urmare, logopedia se referă la abordarea limbajului din prisma reeducării acestuia, modelării achiziţiei limbajului şi corectării tulburărilor survenite în procesul de achiziţie.

Atâta vreme cât terapia logopedică foloseşte preponderent limbajul verbal şi instrumentele muzicale implică utilizarea limbajului nonverbal, cum pot fi folosite acestea din urmă în terapia logopedică?

Aceasta se datorează unui element comun: ritmul. Muzica produsă de instrumentele muzicale este un stimul care produce o informaţie ce ajunge la creier dar şi la nervul motor din măduva spinării. Muşchii încep să se mişte chiar fără să ne gândim la asta. Acest fenomen se explică printr-un termen folosit şi în ştiinţele exacte: simbioza. Două sisteme aflate la o distanţă convenabilă interacţionează,

începând să se mişte împreună în aceeaşi direcţie. Aceasta necesită mai puţină energie decât dacă s-ar mişca în direcţii opuse.

S-a dovedit ştiinţific că folosirea instrumentelor muzicale în terapia logopedică :

- menţine concentraţia;
- ajută anticiparea a ceea ce urmează;
- exersează abilitatea de a alterna rolurile de destinatar şi expeditor în comunicare, creând dialoguri sonore;
- dezvoltă vocabularul atunci când instrumentele muzicale sunt completate de pronunţia de silabe sau cuvinte;
- exersează trecerea de la exprimarea prin propoziţii simple la exprimarea prin propoziţii dezvoltate;
- dezvoltă conştiinţa fonologică;
- dezvoltă secvenţialitatea (ordinea sunetelor în cuvinte, a cuvintelor în propoziţie, a informaţiilor într-o poveste);
- reduce nivelul anxietăţii în timpul pronunţării;
- antrenează corpul în ritmul potrivit;
- creşte motivaţia comunicării;
- crează sentimentul de autocontrol.

Pianul poate fi folosit în logopedie pentru că ajută la dezvoltarea motricităţii fine.

Xilofonul ajută la corectarea tulburărilor de pronunţie a cuvintelor plurisilabice. De exemplu, pentru a pronunţa cuvântul mai-mu-ţă copilul loveşte trei clape.

Kazoo poate fi folosit în corectarea tulburărilor de pronunţie legate de sonorizare. Este un instrument muzical care adaugă un bâzâit vocii sonore a cântăreţului. Emite un timbru sonor numai atunci când sunt pronunţate sunete sonore, deci nu reacţionează la consoanele surde. Simpla suflare în acest instrument nu este suficientă.

Confecţionat din materiale diferite: plastic multicolorat, fier sau lemn, este uşor de ţinut în mână de copii şi fiind plat necesită o mai mică rotunjire a buzelor în jurul lui. Copilul este învăţat să sonorizeze în kazoo şi să simtă vibraţia în buze şi obraji. Mai întâi descoperă vibraţia la logoped şi apoi prin comparaţie ajunge să emită singur corect.

Se pot folosi melodii date de logoped dar şi propriile creaţii ale copiilor.

Bibliografie:
Dubois, Anne-Marie, La médiation musicale, Psychiatrie, 2016, www.blog-elsevier-masson.fr
Haţegan,CB,Logopedia.Terapia tulburărilor de limbaj.Structuri deschise,Bucureşti,Ed Trei,2016
Verza, E., Tratat de logopedie, Bucureşti, Ed. Semne, 2000
www.innovativespeech.com, Apps using music in therapy
www.arktherapeutic.com, How to ``turn your voice on``

ROLUL EDUCAȚIEI PARENTALE ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII TÂNĂRULUI

Prof. Prodanescu Fabiola Elena
C.N.I.”Matei Basarab” Rm. Vâlcea

Familia de azi poate fi foarte diferită de nucleul tradiţional al modelului familial tradiţional. Diversitatea de stiluri de viaţă a dat naştere la noi concepte de formare a relaţiilor şi de a avea copii. Unităţile familiale, indiferent de compoziţia lor, se confruntă cu tipuri noi de presiuni cauzate de schimbări rapide şi profunde în societate, la care familiile trebuie să se adapteze. Factorii economici şi sociali sunt adesea o sursă de stres pentru părinţi şi le pot submina eforturile de educare a copiilor şi propria lor dezvoltare ca indivizi.

Şi percepţia faţă de copii s-a schimbat. Aceştia nu mai sunt văzuţi în principal ca “viitori adulţi”, ci ca membri ai familiei şi societăţii în general, cu un potenţial activ de contribuţie. Copiii sunt deţinători de drepturi depline, cu păreri care trebuie ascultate în probleme care-i privesc şi care trebuie să aibă acces deplin la informaţiile de care au nevoie. Iar cei care au răspunderea ca ei să-şi valorifice acest potenţial sunt părinţii.

Nimănui nu-i place să se considere un părinte “rău” , dar ce înseamnă de fapt să fii un părinte “bun” ? A da o educaţie pozitivă înseamnă a fi un părinte care acţionează în interesul copilului său : care îl creşte cu afecţiune, îl face puternic, îl apreciază şi îl îndrumă, ceea ce implică stabilirea unor direcţii care să permită dezvoltarea deplină a copilului. Educaţia parentală pozitivă are rădăcini în respectul

pentru drepturile omului aplicate la copii, creând astfel un mediu lipsit de violenţă, în care părinţii nu folosesc pedepse corporale sau psihologic înjositoare pentru a rezolva conflictele sau pentru a-i "învăţa" pe copii disciplina şi respectul. Ea asigură alternative la violenţă, care depind de gradul de maturitate a copilului şi de situaţie.

Acestea pot varia între folosirea umorului pentru a-i calma pe copiii mai mici, până la a-i pune pe cei mai mari să repare stricăciunile făcute sau să se revanşeze pentru diferite rele. Dacă nervii sunt foarte întinşi, părinţii pot amâna discutarea situaţiei pe mai târziu. Cele mai multe pedepse corporale sunt aplicate de părinţi prea stresaţi, care pur şi simplu îşi pierd controlul.

CE LE TREBUIE COPIILOR

Pentru a-i ajuta pe copii să se dezvolte la potenţialul lor maxim, părinţii trebuie să le asigure:

- grijă şi afecţiune. Părinţii trebuie să răspundă nevoii de iubire şi siguranţă a copiilor;

- structuri şi îndrumare. Astfel spus: stabilirea şi respectarea criteriilor pentru un comportament bun, făcându-i să înţeleagă ce înseamnă un comportament bun, făcându-i să înţeleagă ce înseamnă un comportament nepotrivit şi constituind un adevărat model pentru copii. Aceştia au nevoie de fixarea unor limite şi de îndrumare atentă pentru propria lor siguranţă şi dezvoltarea valorii;

- recunoaştere. Copiii au nevoie să fie văzuţi, auziţi şi apreciaţi ca persone. Părinţii trebuie să manifeste interes pentru experienţele zilnice ale copiilor, să-i asculte şi să încerce să le înţeleagă punctul de vedere;

- încredere în sine însuşi. Aceasta înseamnă accentuarea spiritului de competiţie al copilului, a controlului asupra sa şi a capacităţii lui de a modifica atitudinea şi comportamentul altora.

Pentru a-i ajuta pe copii să înveţe a se comporta pozitiv, părinţii pot:

- **Să le ofere o atenţie pozitivă, regulate, la toate vîrstele. Pe măsură ce copiii cresc, aceasta înseamnă interes pentru relaţiile copilului şi pentru performanţa sa şcolară;**
- **să-i ajute să înţeleagă consecinţele potenţiale ale alegerilor lor;**
- **să încurajeze buna purtare cu atenţie şi laude şi să ignore micile abateri de comportament;**
- **să se poarte aşa cum ar vrea să-i vadă pe copiii lor purtîndu-se, să comunice cu ei respectuos şi să le demonstreze cum să-şi rezolve conflictele într-o manieră constructivă.**

CE LE TREBUIE PĂRINŢILOR

Orice părinte vrea să fie o mamă bună sau un tată bun pentru copilul său. Dar, uneori, este greu de realizat. Calitatea de a fi părinte, pe lângă latura sa veselă şi plăcută, poate fi şi foarte stresantă. De aceea, părinţii au nevoie de susţinere pentru a depăşi stresul, pentru a ţine conflictele sub control şi pentru a-şi stăpâni furia.

Mulţi părinţi îşi împart timpul şi energia între diferite sarcini (precum serviciul, îngrijirea copiilor, îngrijirea membrilor mai vârstnici ai familiei). Timpul petrecut cu copiii este foarte preţios – trece repede şi nu se mai întoarce. Educaţia parentală pozitivă cere timp pentru ca părinţii şi copiii să poată fi împreună. Acest lucru este deosebit de important în primii ani ai vieţii copilului, dar nu trebuie să uităm ca şi adolescenţii au nevoie ca părinţii să le fie aproape.

Este, de asemenea, vital ca părinţii să-şi găsească timp pentru ei înşuşi, pentru a avea grijă de propriile nevoi de intimitate, companie şi recreere. Părinţii au nevoie de politici privind locurile de muncă şi de prevederi referitoare la îngrijirea copiilor care să le permită să împace viaţa de familie cu cea profesională.

Părinţii pot învăţa multe discutînd despre experienţele lor cu alţi părinţi, prieteni şi membri ai familiei. De asemenea, părinţii pot recurge la servicii profesionale, care îi ajută fie direct (de exemplu: educaţia pentru a fi un părinte bun) fie indirect (de exemplu: terapia de cuplu). A cere ajutor este un semn de responsabilitate, nu de slăbiciune. Pentru a putea fi un părinte eficient şi a asigura copiilor sprijin şi îndrumare, fiindu-le în permanenţă aproape, părinţii au nevoie de resurse şi de susţinere. Statele trebuie să se asigure că acestea sunt bine cunoscute şi disponibile părinţilor şi profesioniştilor care lucrează cu copiii.

ROLUL EDUCAȚIEI ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII UMANE

Școala Gimnazială Nr.5 Râmnicu-Vâlcea
Ec. Vlangăr Cristina-Nelsonia

În opinia mea, personalitatea umană se formează datorită educației care ne diferențiază de majoritatea oamenilor comuni, punându-ne în cercul restrâns al oamenilor educați și respectați de societate.

În primul rând, educația constituie o prioritate în viața fiecărui individ. Primii pași în educație îi îmbrățișăm de la o vârstă foarte fragedă, astfel că la grădiniță și mai târziu la școală personalitatea și cunoștințele individului prind rădăcini pentru a putea deveni o persoană educată. Diferită de educația gimnazială este stadiul liceal și mai târziu cel universitar. Astfel un minim de cunoștințe dobândit pe parcursul anilor de școlarizare te scot în lume cu un minim de cunoștințe despre tot ce îl înconjoară și este capabil să facă propriile alegeri pentru bunăstarea lui.

În al doilea rând, o altă formă de educare se rezumă la oamenii din jur și în special la părinți sau rude. Personalitatea unui om poate fi influențată atât în mod pozitiv cât și în mod negativ de mediul în care locuiește, de anturaj și de alți factori externi. De exemplu, pentru un copil care își are originile dintr-o familie bogată și înstărită educația va fi cea mai importantă latură pe care și-o va dezvolta pentru a se putea ridica la rangul celor apropiați și a nu prezenta o rușine sau o dezamăgire în ochii celorlalți. Astfel educația devine un criteriu de diferențiere sau rânduială a oamenilor.

Educaţia primită în şcoală nu are mereu efecte benefice în devenirea ulterioară a tinerilor, deoarece, atunci când această educaţie diferă de cea oferită de părinţi, tânărul devine confuz şi, din instinct, alege să respecte educaţia oferită de părinţi, astfel ignorând-o pe cea oferită în şcoală.

Școala este cel mai bun mediu unde un copil își poate descoperi calitățile și lucrurile la care se pricepe, în școală adolescentul se poate dezvolta în armonie.

Putem admite că educaţia primită în şcoală are o influenţă majoră în devenirea ulterioară a tinerilor şi fără aceasta, încă ne-am mai afla în epoca de piatră.

În concluzie, educația trebuie să prezinte o prioritate în viață deoarece beneficiile aduse de aceasta sunt nemăsurabile. Ea șlefuiește personalitatea umană, putând astfel să influențeze modul în care oamenii ne privesc .

Bibliografie:
Brânzei P. - Adolescentă şi adaptare. Studii şi cercetări, Editura Ştiinţifică, Iaşi, 1974.
Debesse M. - Etapele educației, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
Osterieth P. - Introducere în psihologia copilului, Editura Didactică si Pedagogică, București, 1976.

PROFESORUL DIRIGINTE ŞI CONSILIERUL ŞCOLAR- FACTORI DETERMINANȚI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ A ELEVULUI

PROFESOR, RADU NICOLETA
ŞCOALA GIMN. "*PICTOR N. GRIGORESCU*" TITU

„Educaţia este mişcarea din întuneric spre lumină." Allan Bloom

Ce este un diriginte? Lexical, termenul îşi are originea în limba franceză (dirigeant) şi cunoaşte mai multe accepţiuni. Astfel, există dirigintele de şantier, al unui oficiu poştal sau vamal, al farmaciei şi, nu în ultimul rând, directorul unei şcoli primare rurale (în trecut). Păstrând ideea de învăţământ, dirigintele este astăzi şi profesorul care supraveghează şi îndrumă o clasă de elevi.

Profesorii sunt persoane importante în viaţa copilului, oferindu-i atât educaţie, disciplină, ghidare, motivaţie şi fiind deseori modele pentru acesta. Relaţia profesor-copil (şi invers) este una importantă, copilul petrecând odată cu vârstă şcolară o mare parte a timpului în mediul şcolar. Prima parte a vieţii sale, copilul învaţă totul de la părinţii săi, cei semnificativi care îi oferă dragoste, ocrotire, primele cunoştinţe despre lume. Apoi, intră în ecuaţie şi alte persoane de referinţă ce vor avea un impact major asupra vieţii copilului, profesorii fiind printre cei mai importanţi – copilul nu învaţă de la profesorii săi doar informaţii şi abilităţi, ci şi moduri de interacţiune, valori, perspective asupra lumii. Deşi părinţii vor rămâne modelele prime şi importante ale unui copil, nu se poate trece cu vederea influenţa importantă a profesorilor.

Relaţia profesor-copil este importantă şi poate avea o influenţă majoră asupra sa: îndeosebi deoarece copilul petrece atât de mult timp la şcoală şi deoarece profesorii sunt figuri respectate, aceştia devin modele pentru copil. Părinţii pot deveni chiar puţin geloşi pe influenţa profesorilor. Este evidentă influenţa unora dintre profesori asupra copilului dacă luăm în considerare emoţiile puternice pe care relaţia profesor-copil le poate naşte la acesta din urmă: copilul are o mare admiraţie şi respect pentru unii dintre profesorii săi, chiar şi o mare afecţiune (preponderent în clasele primare şi de gimnaziu).

Munca educativă cu un colectiv de elevi este greu de conceput fără prezenţa unui îndrumător capabil să organizeze, conducă şi să coordoneze ansamblul influenţelor ce se exercită asupra membrilor grupului.

Activitatea de predare a fiecărui profesor presupune integrarea contribuţiei sale, armonizarea ei cu a celorlalţi colegi şi mai ales orientarea şi adecvarea ei la modelul de personalitate pe care vrem sa-l realizăm. Un asemenea rol îi revine dirigintelui.

Funcţia de diriginte îi sporeşte profesorului responsabilitatea, îi amplifică rolul şi îl aşează într-un anumit raport cu toţi ceilalţi factori educativi. Această funcţie îl apropie de elevi şi îi lărgeşte simţitor sfera de influenţă, adăugând la predarea specialităţii şi rolul de coordonator al întregii activităţi a clasei sale. Dirigintelui îi revine sarcina de a urmări climatul de muncă al clasei, interesul şi emulaţia elevilor pentru învăţătură, aria lor de informare, stilul de muncă, eficienţa activităţilor colective şi mai ales progresul fiecărui elev la fiecare obiect de învăţământ şi de la o etapă la alta.

Contribuţia dirigintelui este hotărâtoare prin modul în care ştie să organizeze şi să stimuleze dorinţa şi ambiţia elevilor de a-şi îndeplini cu simţ de răspundere toate obligaţiile şcolare. A le insufla conştiinţa datoriei şi autocontrolul înseamnă a-i ajuta să-şi înţeleagă corect statutul de şcolar şi să dobândească un comportament adecvat. Învăţându-i cum să-nveţe, cum să-şi organizeze munca, cum să-şi formeze priceperi, deprinderi şi atitudini corespunzătoare în activitatea de instruire, dirigintele îi ajută de fapt să se integreze cu succes în colectivul şcolar şi să-şi găsească drumul propriu al auto-realizării şi al auto-formării.

Legătura pe care dirigintele o menţine cu ceilalţi profesori şi cu ceilalţi factori educativi, prin comparaţia clasei sale cu celelalte clase şi mai ales prin raportarea rezultatelor la obiectivele stabilite pe şcoală, acesta devine îndrumătorul real al adevăratei formări şi dezvoltări al elevilor îmbinând calitatea de profesor cu cea de educator. Îi ajută pe elevi să înţeleagă corect faptul că instruirea reprezintă principala cale de dezvoltare multilaterală, îi ajută să se maturizeze şi să-şi conştientizeze principalele îndatoriri şcolare.

Dirigintele este preocupat să-şi pună clasa în legătură cu mediul social, cu viaţa şi cu problemele ei. Frumuseţea relaţiilor cu ceilalţi, utilizarea timpului liber, bucuria de a trăi, nevoia de a cunoaşte, grija pentru păstrarea mediului natural, lupta pentru pace, prietenia şi solidaritatea cu tineretul înaintat şi alte aspecte ale pregătirii elevilor pentru viaţa socială, se înscriu de asemenea printre obiectivele principale ale muncii educative a dirigintelui la orice clasă. Orice diriginte urmăreşte realizarea unor obiective concrete cum sunt: studierea şi cunoaşterea personalităţii elevilor, organizarea şi educarea colectivului de elevi, asigurarea succesului la învăţătură al tuturor elevilor şi întărirea disciplinei, formarea şi dezvoltarea profilului moral al fiecăruia, orientarea şcolară şi profesională a tuturor elevilor clasei, organizarea timpului liber al elevilor, coordonarea eforturilor educative ale tuturor profesorilor clasei şi asigurarea unităţii de cerinţe şi de acţiune.

Activitatea extraşcolară a dirigintelui vine să lămurească şi să adâncească unele preocupări ale şcolii, consolidând cunoştinţele, priceperile şi deprinderile şi stimulând interesele, înclinaţiile şi aptitudinile elevilor.

Activitatea practică va cuprinde un sistem de acţiuni educative, organizate în funcţie de nivelul de dezvoltare al elevilor clasei, de preocupările şi problemele care-i frământă la un moment dat, de faptele de viaţă care-i mobilizează şi interesează. Astfel de acţiuni sunt: organizarea unor întâlniri şi discuţii cu personalităţi culturale şi ştiinţifice, vizite în instituţii culturale, muzee, expoziţii de artă, spre a le oferi elevilor posibilitatea de a cunoaşte concret sensul unei munci desfăşurată cu pasiune, dezbaterea unor fapte de viaţă, cunoscute de elevi pentru a le influenţa opiniile, participarea la acţiuni şi evenimente importante care să consolideze deprinderi de muncă şi opţiuni şcolare şi profesionale.

Problema consilierii şcolare este una considerată de importanţă majoră în ţările dezvoltate. În ziua de astăzi, când rolul şcolii este contestat – consilierea educaţională pare a fi răspunsul pentru multe dileme.

Astfel, consilierea reprezintă o activitate prin care se urmăreşte sugerarea modului de a proceda sau a modului de comportare ce trebuie adoptat de o persoană consiliată într-o situaţie dată sau, în

general, în viaţă şi activitatea sa cotidiană. În cadrul grupurilor şcolare, consilierea reprezintă o formă particulară de interacţiune şi influenţare, care contribuie la sprijinirea elevilor în rezolvarea problemelor cu care se confruntă, precum şi la omogenizarea şi dezvoltarea clasei de elevi ca grup educaţional.

Creşterea numărului de eşecuri şi chiar abandonuri şcolare, de comportamente delincvente sau nesănătoase, de tulburări emoţionale în rândul elevilor demonstrează faptul că şcoala trebuie să ia nişte măsuri în această direcţie. Pentru a răspunde acestor nevoi reale, a fost introdusă o disciplină opţională, Consiliere şi orientare, pentru toate cele trei nivele de şcolarizare: primar, gimnazial şi liceal. Noua disciplină vine în întâmpinarea nevoilor fundamentale ale oricărui elev, fie el copil sau adolescent: autocunoaşterea şi respectul de sine, de a comunica şi a se relaţiona armonios cu ceilalţi, de a poseda tehnici de învăţare eficientă şi creativă, de luare de decizii, de rezolvare de probleme, de a rezista presiunilor negative ale grupului. Formarea unui stil de viaţă sănătos, integrarea sexualităţii în maturizarea emoţională, controlul stresului, dobândirea de repere în orientarea şcolară şi profesională sunt condiţii esenţiale pentru dezvoltarea armonioasă a elevului.

Învăţământul de tip tradiţional se focalizează pe aspectele cognitive ale elevului, punând accent pe pregătirea lui secvenţială, pe discipline şcolare. Se ignoră astfel armonizarea laturii cognitive a elevului cu cea afectivă, atitudinală şi comportamentală, acesta fiind tratat ca un „recipient" pentru informaţii şi mai puţin ca o persoană reală, cu individualitate şi reacţii emoţionale.

Învăţământul de tip modern trebuie să aibă ca scop nu doar absolvenţi bine informaţi, ci formarea de persoane adaptate la solicitările sociale şi psihologice ale vieţii, cu un sistem axiologic foarte bine conturat, scopul final al şcolii fiind pregătirea pentru viaţă a elevului. Profesorul trebuie să vadă în elev şi altceva decât „recipientul" informaţiilor pe care le transmite.

Disciplina Consiliere şi orientare oferă cadrul formal în care profesorul poate să lucreze nu doar cu dimensiunea raţional – intelectivă a elevului, dar şi cu cea afectivă, motivaţională, atitudinală şi socială. Această disciplină îşi propune explicit ca scop: formarea şi dezvoltarea complexă a elevului, reprezentând una dintre modalităţile esenţiale prin care şcoala trebuie să îşi urmeze scopul primordial: de proces formativ centrat pe elev, capabilă să valorizeze tipuri diverse de elevi şi abilităţi şi să răspundă nevoilor societăţii prin abundenţa de persoane competente .

Dar deşi în felul acesta şcoala răspunde în mod adecvat şi practic nevoilor sociale de consiliere printr-o nouă disciplină de învăţământ aceasta este inclusă în ceea ce se numeşte curriculum la decizia şcolii, iar multe şcoli renunţă la ea sau o asimilează cu dirigenţia. Tocmai de aceea, pentru a nu se pierde din vedere scopul şcolii, de a pregăti elevul pentru viaţă, trebuie ca profesorul diriginte să asimileze nu consilierea educativă cu dirigenţia, ci dirigenţia cu consilierea şi orientarea elevilor.

Totodată orele de consiliere şi orientare sunt esenţiale pentru a-i pregăti pe elevi să lucreze în echipă, să înţeleagă oportunitatea lucrului în echipă, implicaţiile lucrului în echipă, avantaje şi dezavantaje, să analizeze importanţa echipei şi a asumării rolului de om de echipă, să înţeleagă importanţa conversaţiei într-un proces de comunicare şi necesitatea comunicării eficiente, să se ferească de vicii şi să evite violenţa.

Prin prisma orelor de consiliere şi orientare, i se oferă elevului oportunitatea de a se cunoaşte, de a-şi cunoaşte colegii, de a explora, descoperi şi clarifica moduri de a trăi, valorificându-si resursele, ceea ce conduce la sentimentul care-i perturbă activitatea, viaţa. Dirigintele are menirea să ajute elevul să-şi identifice gândurile, emoţiile, comportamentele, care conştientizate fiind, îl fac să se simtă plin de resurse şi să hotărască schimbarea. Îl ajută să rezolve în mod amiabil orice conflict; să întărească prieteniile . Prin activitatea desfăşurată la clasă se încearcă ca elevul să fie ajutat a se cunoaşte pe sine, îl ajută la accelerarea procesului de învăţare în echipă, creează schimbări, energii noi, creşte implicarea şi participarea activă a lor, dezvoltă creativitatea, ajută la defularea „deşeurilor emoţionale".

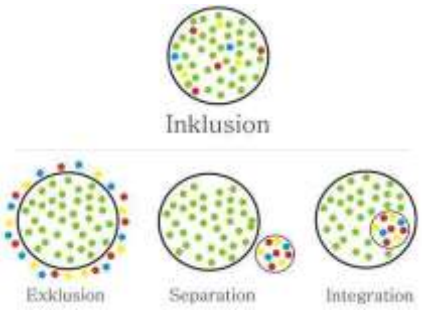
Cadrul didactic care va juca rolul de consilier educativ pe parcursul orelor de dirigenţie nu va urmări să-i evalueze psihologic pe elevi, nici să-i cunoască şi să le aplice diverse teste fie ele de inteligenţă, proiective sau de personalitate, deşi poate apărea ca o activitate facilă, presupune vaste cunoştinţe de psihodiagnostic, pe care numai specialistul psiholog le poate aplica, nu va căuta să remedieze situaţii de criză psihologică a unor elevi precum: stări depresive sau de anxietate, ideaţie suicidară, reacţii de doliu, comportamente obsesive, consum de droguri sau dependenţa de alcool, va putea eventual să le prevină, însă este important de precizat faptul că el nu va încerca nicio clipă să substituie un specialist, psihologul, care posedă competenţele şi expertiza necesară pentru rezolvarea situaţiilor specifice în care s-ar afla elevul.

În concluzie, între cei doi profesionişti, consilier şi psiholog, trebuie să existe relaţii de colaborare. Profesorul - consilier poate facilita, prin activitatea sa, reducerea riscului apariţiei şi dezvoltării de probleme care solicită în mod obligatoriu expertiza psihologului specialist. În acelaşi timp, psihologul şcolar are competenţa de a favoriza procesul educativ prin conturarea unor strategii de intervenţie cognitivă, motivaţională, emoţională şi comportamentală, atât la nivel individual, cât şi de grup.

BIBLIOGRAFIE:
1. Băban, Adriana, *Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere,* Editura Psinet, Cluj Napoca, 2003.
2. Bejat, Marian, „*Talent, inteligentă, creativitate*", Bucuresti, Editura ªtiintificã, 1971.
3. Cerghit, Ioan, „*A fi educator*", Bucuresti, Editura Didacticã si Pedagogicã, 1978.
4. Cucos Constantin, „*Pedagogie",* Iasi, Editura Polirom, 1996.
5. Dimitriu – Tiron, Elena, *Consiliere educaţională*, Institutul European, Iaşi, 2005.

INCLUZIUNE ŞCOLARĂ

Prof.de sprijin Căpăţînă Maria Magdalena
Şcoala Gimnazială Nr. 4 , Rm. Vâlcea



Fiecare copil este diferit şi special şi are propriile nevoi, fie că este sau nu un copil cu dizabilităţi. Toţi copiii au dreptul la educaţie în funcţie de nevoile lor. Dreptul de incluziune şcolară se poate defini prin acceptarea de către instituţiile de învăţământ a tuturor copiilor, indiferent de sex, apartenenţă etnică şi socială, religie, naţionalitate, rasă sau limbă. Incluziunea este strâns legată de recunoaşterea şi acceptarea diversităţii, care este la rândul ei bazată pe ideologia democraţiei.

Educaţia incluzivă are ca principiu fundamental - **un învăţământ pentru toţi, împreună cu toţi.**

Educaţia ajută la eliminarea prejudecăţilor la adresa unor grupuri deoarece învăţăm să trăim împreună întâlnindu-ne unii cu alţii, vorbind, mâncând, jucându-ne împreună, promovând astfel, alegerea, toleranţa şi respectul reciproc. Cel mai important rol este al educaţiei care dezvoltă conştiinţa individului pentru ca de mic să fie pregătit să accepte drepturile şi valoarea individului cu nevoi diferite, indiferent de ce natură sunt acestea.

Educaţia înseamnă mai mult decât cunoştinţele acumulate, înseamnă să învăţăm pentru viaţă.

Pentru educatori/învăţători este o adevărată provocare stimularea toleranţei şi acceptarea necondiţionată a diversităţii dintr-un grup. Ei trebuie să încurajeze cooperarea, lucrul în perechi şi formarea de grupuri eterogene, cunoaşterea şi discutarea diverselor obiceiuri, tradiţii, valori. Profesorul ar trebui să accepte, în primul rând, diversitatea dintr-o clasă; faptul că fiecare elev are propriile sale capacităţi intelectuale, diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are stilul său propriu de a învăţa şi fiecare are nevoile sale în privinţa asimilării de informaţii. Aşadar, unul dintre cele mai importante aspecte ale învăţământului actual este nevoia sa de adaptare la necesităţile copiilor, oricare ar fi acele necesităţi şi oricare ar fi copiii – fie că sunt copiii cu CES, fie că pur şi simplu sunt copii cu un ritm mult mai încet de învăţare. Printre avantajele şcolii incluzive se numără faptul că profesorii adoptă metode diverse de predare-învăţare, de care beneficiază toţi elevii, nu numai cei cu CES. Socializarea între elevi şi dezvoltarea prieteniilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învăţare, datorită schimbului de informaţii permanent. Un alt rol important pe care cadrele didactice îl au este acela de a-i face pe copiii fără probleme să-şi accepte şi să-şi ajute colegii cu CES, fără a-i ridiculiza, sau exclude. Trebuie precizat, de asemenea, că alături de cadrele didactice şi colegii de clasă, un rol important în asigurarea succesului copiilor cu CES este atribuit familiei şi părinţilor acestor copiii. A fost demonstrat că în acele cazuri în care părinţii şi familia, în general, s-au implicat activ în procesul de învăţare, copiii cu CES au avut rezultate mult mai eficiente. Prin această implicare activă a familiei se crează o comunitate incluzivă ce-i va ajuta pe copiii cu CES să se integreze mai repede şi cu mai mult succes în societate, după terminarea studiilor.

Shadow

Este recomandat ca la început copilul cu nevoi speciale (autism în cazul de faţă) să meargă însoţit la grădiniţa/şcoala de unul dintre terapeuţi (shadow=umbră).

Educatoarea/învăţătoarea conduce clasa şi lecţiile, iar umbra ajută copilul să răspundă la solicitările acesteia. Însoţitorul nu face lecţii şi nu intervine în activităţile propuse de educatoare/învăţătoare. Chiar dacă un copil are însoţitor sau nu, copilul înscris la grădiniţă/şcoală este, în timpul pe care îl petrece în grădiniţă/şcoală, în responsabilitatea educatoarei/învăţătoarei. Umbra intervine doar în activităţile propuse de educatoare/învăţătoare pe care copilul nu le poate rezolva singur sau atunci când copilul manifestă comportamente neadecvate pentru a-l ajuta să înţeleagă regulile şi cadrul impuse de grădiniţă/şcoală.

Educatoarea/învăţătoarea trebuie să impună copilului cu autism aceleaşi reguli ca tuturor celorlalţi copii din grupă (să nu îi dea voie să se plimbe prin clasă, să nu îi dea voie să stea la catedră – decât dacă tuturor copiilor li se permite asta etc).

Copilul va învaţa repede ce se aşteaptă de la el, iar umbra va fi acolo să-l ajute să stea în rând cu toti ceilalţi copii când educatoarea cere acest lucru.

Educatoarea/învăţătoarea trebuie să-i ofere copilului o consecinţă la comportamentele nepermise adică feedback copilului când greşeşte (când are comportamente neadecvate), dar şi încurajări şi recompense pentru toate comportamentele pozitive şi să-şi construiască o relaţie cu copilul. Umbra poate oferi copilului recompense pentru comportamentele pozitive, sau pentru răspunsul bun la activităţile mai grele sau mai lungi, discret, şi să motiveze suplimentar copilul cu ceva material, la care trebuie să se adauge şi recompensa verbală, socială a amândorura.

Este recomandat ca educatoarea/învăţătoarea să-l trateze pe copilul cu autism ca pe oricare altul – iar umbra să-l ajute pe copil să răspundă la cererile educatoarei/învăţătoarei! Ea îi va da sarcini DIRECT copilului nu umbrei (pentru ca aceasta să îi traducă copilului) şi practic umbra să devină cea care îi cere să facă ceva, intermediind în mod greşit relaţia!

Piedici în calea integrării copiilor cu autism în învăţământul de masă

Un studiu realizat de Fundația „Romanian Angel Appeal" arată că informațiile românilor despre autism se bazează mai degrabă pe mituri şi prejudecăţi. Gradul de informare este redus chiar şi în cazul profesorilor.

Rezultatele cercetării arată că gradul de informare al părinţilor dar şi al profesorilor/ educatorilor în ceea ce priveşte autismul este unul scăzut, dar în acelaşi timp bogat în mituri, de tipul: copiii cu autism „sunt agresivi", „au retard mintal", „refuză" să aibă un comportament normal, au simptome vizibile fizic precum, de exemplu „dimensiuni mai mari ale capului".

Respingere în şcolile de masă

Cele mai puternice bariere pe care participanţii consideră că le pot întâmpina familiile copiilor autişti în încercarea de a integra un astfel de copil în învăţământul de masă sunt: reticenţa din partea conducerii instituţiei de învăţământ/cadrelor didactice şi respingerea din partea copiilor normali şi a familiilor acestora.

De ce se tem profesorii?

Cadrele didactice au reacţii diverse în faţa copiilor cu autism, care se întind de la compasiune până la respingere. Respingerea este o reacţie ce vine atât din teama de a greşi în relaţia cu copilul, dar şi din teama că acesta îi va monopoliza atenţia, având drept urmări neglijarea sau ignorarea nevoilor celorlalţi copii. Cele mai multe cadre didactice nu se simt suficient de pregătite pentru a face faţă cazurilor de autism din punct de vedere al cunoştinţelor, al pregătirii psihologice şi emoţionale sau al resurselor de atenţie.

Rezerve în interacţiunea cu persoanele afectate

Referitor la șansele de recuperare și integrare, 82% dintre respondenți menționează că diagnosticarea precoce și intervenția terapeutică cresc șansele de recuperare a persoanelor cu autism. Aproape 50% dintre cei intervievați consideră că integrarea socială a persoanelor cu autism este cea mai bună soluție în sprijinul terapiei de recuperare, dar lipsa informațiilor despre afecțiune îi face totuși să

aibă rezerve în interacţiunea directă cu persoanele cu autism. … **oare copilul cu autism îşi doreşte să meargă la grădiniţă/şcoală?…**

Da ! dar la o grădiniţă/şcoală care să nu îi adâncească şi mai mult distanţa faţă de normalitate, la o grădiniţă/şcoală care să-i ofere posibilitatea de recuperare pe toate ariile de dezvoltare şi în care perspectiva psihologică, pedagogică, sociologică să se susţină şi să se întrepătrundă.

http://autismro.wordpress.com/2008/04/08/shadow-la-gradi/ http://lumealuiteo.wordpress.com/2011/12/09/studiu-educatorii-si-profesorii-din-scolile-de-masa-se-tem-sa-lucreze-cu-copiii-autisti/

JOCUL – MODALITATE DE RELAŢIONARE ŞI SOCIALIZARE ÎN GRUPUL DE PREŞCOLARI

Consilier şcolar-prof.Popescu Ionela Nicoleta
Şc.Gimn."A.Pann" Rm.Vâlcea, G.P.P.Ostroveni 2

Jocul reprezintă unul din mijloacele importante de socializare a copiilor de vârstă preşcolară, de descoperire a unor forme incipiente ale colaborării sociale.

„În cadrul jocului, susţine Tomşa (2007), unde funcţionează toate calităţile grupului de copii, se fundamentează sociabilitatea, componentă importantă de integrare socială a individului, care constă în aptitudinea de a stabili şi a menţine legături cu alţii. Sociabilitatea presupune comportamente sociale, a şti să trăieşti şi să te conformezi cerinţelor vieţii în grup, ale vieţii sociale."

Emil Verza (1978) sublinia că la vârsta preşcolară, jocul ,,devine activitatea fundamentală a copilului care impregnează, colorează întreaga sa conduită şi prefigurează personalitatea în plină formare şi dezvoltare'', activitatea ludică devenind universul său exclusiv în care se antrenează cu multă pasiune. Pentru copil, lucrul cel mai important este să se joace şi pentru aceasta este dispus să renunţe chiar şi la mâncare. În lipsa jocului copiii manifestă ,,carenţe psihice şi educative toată viaţa''.

Jocul este un mijloc important nu numai de manifestare comportamentală, dar şi de dezvoltare a emoţiilor şi sentimentelor social-morale, prin toate formele sale contribuind la o intensă socializare tocmai datorită faptului că reflectă dinamica vieţii sociale, relaţiile dintre oameni. Există multe tipuri de jocuri prezente în viaţa preşcolarilor, însă ceea ce supunem atenţiei în această lucrare sunt jocurile caracterizate prin aceea că ,,organizarea şi desfăşurarea lor presupune şi stimulează procesul de interacţiune socială dintre parteneri'' (Nicola, 1978), adică jocurile sociale. Acelaşi autor defineşte jocul social ca fiind ,,orice joc în care copiii sunt puşi în situaţia de a stabili anumite relaţii între ei, da a adopta un comportament în funcţie de ceea ce fac alţii, fie în calitate de parteneri, fie în calitate de adversari''.

„Jocurile cu caracter social stimulează viaţa în grup, elementele de cooperare, de organizare, fiecare copil având posibilitatea să îndeplinească un rol, să înveţe să respecte anumite reguli, să facă ucenicia prieteniei şi a solidarităţii."(Tomşa, Oprescu, 2007)

Pentru preşcolari, contextul în care pot fi cel mai bine observate abilităţile de relaţionare socială sunt reprezentate tocmai de situaţiile de joc de la grupă. Jocul are valoarea informativă cea mai ridicată cu privire la achiziţionarea acestui tip de abilităţi, pe de altă parte oferă copiilor numeroase situaţii de învăţare şi exersare a comportamentelor sociale. În acelaşi timp, jocul este şi contextul în care pot să se manifeste deficitele în dezvoltarea abilităţilor sociale şi în care asemenea deficite pot fi observate.

Dezvoltarea capacităţii de a iniţia interacţiuni de grup este responsabilitatea adultului de lângă copil, iar la gradiniţă unde interacţiunile în grupuri mai mari sunt mult mai frecvente, există mai multe oportunităţi.

Iată în continuare câteva exemple de jocuri sociale şi jocuri de rol desfăşurate cu grupul de preşcolari, jocuri al căror scop este formarea şi dezvoltarea competenţelor emoţionale şi sociale.

1. Joc social – ,,Plasa iubirii'' (joc de intercunoaştere şi relaţionare pozitivă)
   Competenţa generală: competenţe sociale
   Competenţe specifice: cooperarea în joc, iniţierea interacţiunilor cu alţi copii, comunicare asertivă
   Propunător: consilier şcolar
   Durata: 20-25 min
   Materiale folosite: ghem de aţă/sfoară
   Participanţi: grup de preşcolari

Vârsta: 5-6 ani
Descriere: Copiii stau aşezaţi în cerc. Iniţiatorul are în mână ghemul de sfoară pe care-l va oferi unui copil spunându-i numele şi de ce l-a ales: ,,te-am ales pe tine, Mihail, pentru că ai demonstrat că eşti un copil curios, care vrea să afle tot mai multe lucruri!''....etc.Cel ales prinde sfoara şi oferă ghemul altui coleg motivând alegerea făcută. Plasa iubirii se ţese în acest mod, ghemul fiind dat de la un copil la altul, iar firul se prinde pe degetul arătător de la mâna dreaptă. Fiecare participant va alege câte un coleg până ce aţa va forma o reţea asemănătoare unei pânze de păianjen. La sfîrşitul jocului propunătorul va adresa întrebări precum:

- Cum v-aţi simţit în timpul jocului?
- Ce aţi aflat nou despre colegii voştri?

Concluzia aparţine tot iniţiatorului care subliniază faptul că într-un grup/colectiv toţi colegii sunt conectaţi ca într-o reţea şi că este esenţial ca relaţiile lor să fie bune.

2. Joc de rol - ,,Hai să ne jucăm!''
Competenţa generală: competenţe emoţionale
Competenţe specifice: recunoaşterea emoţiilor, identificarea cauzelor emoţiilor, identificarea consecinţelor emoţiilor
Propunător: consilier şcolar
Durata: 20-25 min
Materiale folosite: carduri cu scenarii
Participanţi: grup de preşcolari
Vârsta: 5-6 ani
Descriere: Propunătorul crează scenarii precum cel din exemplul de mai jos. Scenariile sunt citite pe rând. Propunătorul întrerupe povestea atunci când un personaj urmează să reacţioneze la o anumită situaţie. Copiii sunt încurajaţi şi sprijiniţi să eticheteze corect emoţiile personajelor. Iniţiatorul poartă discuţii cu copiii despre emoţiile personajelor, folosind întrebări precum: ,,De ce crezi că s-a simţit ....?''
Exemplu:
Andrei construieşte un orăşel din piese lego. Ana îl priveşte. Ar dori să se joace şi ea. Ana: ,,Pot să mă joc şi eu cu tine?''
Andrei: Da
Sau
Andrei construieşte un orăşel din piese lego. Ana îl priveşte. Ea îi oferă o piesă pentru construcţia orăşelului. (Ana iniţiază interacţiunea oferind o jucărie).
Ana: ,,Vrei să ne jucăm împreună?'' Andrei: Da, sigur!
Vom reuşi împreună!

Prin relaţiile pe care le declanşează, aceste jocuri îşi pun amprenta asupra reţelelor de comunicare ce se stabilesc între copii, determinându-i la un schimb intens de mesaje. Referindu-se la jocurile sociale, Nicola (1978) afirmă că ele ,,contribuie la îmbogăţirea experienţei copiilor, prin reflectarea în conştiinţa lor a relaţiilor sociale şi prin adoptarea unui comportament corespunzător contextului social în care-şi desfăşoară activitatea''.

În concepţia lui Geldard (2013), utilizarea jocurilor este o bună modalitate de a testa şi a dezvolta puterea de caracter a copilului. În cadrul jocurilor, copilul trebuie să se confrunte cu pierderea, trişatul, aşteptarea rândului, pierderea rândului, respectarea regulilor, eşecul, corectitudinea, incorectitudinea şi excluderea. Mai mult decât atât, folosirea jocurilor îi permite copilului să aibă, să experimenteze şi să exerseze reacţii la sarcini care presupun comunicare, interacţiuni sociale şi rezolvarea unor probleme.

Jocul îmbogăţeşte viaţa personală a copilului prin relaţiile pe care le stabileşte cu colegii de grupă, prin prieteniile care se leagă, astfel copilul are posibilitatea să facă nu numai un schimb de cunoştinţe, ci şi de sentimente şi de experienţă socială.

Fiecare copil trebuie să înveţe viaţa în comun, ,,să înveţe egalitatea modului în care este tratat de adult, să înveţe să coopereze, să dobândească o relativă autonomie şi să se raporteze la altul (Şchiopu, 1967).

La toate vârstele fiinţa umană se joacă, dar numai că rolul pe care îl are jocul în viaţa omului este diferit de la o vârstă la alta; în copilărie este activitatea principală, iar la vârsta adultă devine o

cerinţă a reconfortării, este de părere Verza (1978). Acelaşi autor afirmă cu temei că indiferent de natura şi tipurile de jocuri toate au un rol formativ-educativ. Prin intermediul acestora se formează şi se dezvoltă o serie de însuşiri ale personalităţii şi se exersează caracteristicile proceselor psihice. Astfel, se educă particularităţile intelectuale şi fizice cum sunt curajul, dârzenia, perseverenţa în activitate, abilităţile manuale, agilitatea şi îndemânarea, atitudinea principială faţă de parteneri şi colectiv, spiritul de competiţie şi sociabilitatea. Se dezvoltă caractere şi personalităţi integre.

Bibliografie:

1. Nicola Ioan, "Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p.112.
2. Şchiopu Ursula, "Psihologia copilului", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1967.
3. Tomşa Gheorghe, Oprescu Nicolae, "Bazele teoretice ale psihopedagogiei preşcolare", Editura V&I Integral, Bucureşti, 2007, p.88
4. Verza Emil, "Omul, jocul şi distracţia", Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1978, p.40.
5. ,,Ghid de bune practici'' , LBW-Edituri specializate SRL, 2013
6. ,,Ghid practic pentru educatori'', ASCR, 2010

PRINCIPII ŞI TEHNICI ABA

Material realizat de : prof. CŞEI Băbeni - Vâneaţă Persida
prof. CŞEI Băbeni – Popescu Anamaria

ABA este o ştiinţă **a comportamentului uman**. Este un proces de aplicare sistematică a intervenţiilor bazate pe principiile învăţării cu scopul de a îmbunătăţii comportamentele adaptative şi achiziţiile necesare adaptării la mediu. Analiza comportamentală aplicată este o tehnică prin care se evaluează mediul în care trăieşte o persoană , apoi se fac anumite schimbări cu scopul de a produce îmbunătăţiri semnificative în comportamentul uman, în sensul adaptării acestuia la cerinţele mediului social.

ABA utilizează antecedentele şi consecinţele unui comportament pentru a produce modificări dezirabile ale acestuia.

ABA nu este o terapie numai pentru autism!.

Comportamentaliştii resping ideea explicaţiilor ipotetice şi se bazează pe relaţiile observabile dintre comportament şi mediu. Făcând analiza funcţională a unui comportament , observând relaţia dintre el şi mediu , se folosesc apoi metode pentru a modifica acel comportament.

În ultimii 30 de ani, sute de studii au relevat eficienţa ABA în mai multe domenii:

- copiii şi adulţii cu anumite tulburări mentale;
- tulburări de dezvoltare;
- tulburări din spectrul autist;
- comportament (social, academic, stereotipii, agresivitate, limbaj, etc.)
- se poate aplica şi cu scopul de a îmbunătăţi relaţiile din anumite grupuri sociale: familie, şcoală, instituţie, spitale
  şi chiar la birou.

Analiştii comportamentali studiază comportamentul observabil. Comportament este tot ceea ce face o persoană. A ridica mâna este comportament, la fel cum a vorbi sau a râde este comportament.

ABA nu neagă existenţa gândurilor dar nu studiază gândirea unei persoane pentru că nu poate fi observată şi în consecinţă nu se pot colecta date obiective despre ceea ce gândeşte o persoană.

De ce avem nevoie de măsurarea comportamentului?

Fără a măsura comportamentul, ştiinţa devine opinie.

Analiza comportamentală aplicată măsoară comportamentul pentru a răspunde la întrebări.

Comportamentul are trei proprietăţi fundamentale:

*Repetabilitate: comportamentul poate fi numărat = FRECVENŢA

*Dimensiune temporală: durata comportamentului

*Dimensiune spaţială: când apare comportamentul respectiv raportat la alte evenimente

Descrierea principiilor analizate aplicate a comportamentului

Relația dintre comportamente și mediul înconjurător este descrisă de principiile condiționării operante care are trei componente:

* ANTECEDENT – situația în care a apărut comportamentul respectiv (unde era copilul, cu cine, ce făcea copilul sau ce i s-a cerut să facă, dacă a fost întrerupt din vreo activitate etc.);

* COMPORTAMENT – acțiunea întreprinsă ca reacție la antecedent;

* CONSECINȚA – ce s-a întamplat imediat după apariția comportamentului problemă (ex. Copilul a început să țipe pt. că vrea o jucărie, iar mama i-a dat jucăria respectivă)

ANTECEDENT	COMPORTAMENT	CONSECINȚA
Sună telefonul	**Răspund**	**Aud o voce**
Sună telefonul	**Răspund**	**Nu vorbește nimeni**
Copilul vede bomboana	**Plânge și țipă**	**Mama îi dă bomboana**
Copilul vede bomboana	**Plânge și țipă**	**Nu primește bomboana**
Sunt în mașină și mă grăbesc	**Conduc cu viteză**	**Primesc amendă**
Sunt în mașină și mă grăbesc	**Conduc cu viteză**	**Nu mă oprește poliția**

Recompensa/Întăritorul – este consecinţa pozitivă oferită copilului după un răspuns corect. Întotdeauna însoţeşte răspunsul corect, imediat. Nu trebuie să existe întârziere în oferirea recompensei în stadiile inişiale ale programului. Oferirea recompensei imediat după comportament va mări întotdeauna şansele ca acel comportament să mai apară. Recompensele oferite în sesiuni nu trebuie să fie valabile în afara lor. Este foarte important ca întăritorul să vină imediat după răspuns. O întârziere de numai o secundă poate recompensa un alt comportament care poate apărea între timp.

Procesul de recompensare/întărire creşte frecvenţa de manifestare a unui comportament pe viitor însă schimbă şi valoarea stimulului prezentat/antecedentului.

Lucrurile pe care copilul le găseşte recompensatorii variază în timp. Recompensa trebuie să fie uşor de dat şi să amuze copilul repede. Mari cantităţi de recompense pot avea un puternic efect, dar pot cauza şi saturaţia. Recompensa variată este esenţială!!!

Există mai multe tipuri de recompense : pozitive şi negative, primare şi secundare.

Recompensarea continuă: recompensarea unui răspuns ori de câte ori acesta apare.

Recompensarea intermitentă: recompensarea unui răspuns după un număr fix sau variabil de răspunsuri sau după un interval fix sau variabil.

Recompensa este un eveniment **pozitiv** prezentat imediat după un comportament. Este definită de faptul că va mări frecvenţa comportamentului. Dacă frecvenţa comportamentului nu va creşte în urma prezentării a ceea ce se consideră a fi recompensă atunci evenimentul sau obiectul **NU** este recompensă. Recompensa nu se confundă cu premiul, premiul este un eveniment sau obiect care se poate întâmpla sau oferi în schimbul a ceva făcut, dar nu înseamnă că frecvenţa unui comportament va creşte.

Întărirea pozitivă în termeni simpli poate fi înţeleasă ca un eveniment favorabil ori obiect dat imediat după un răspuns. **Întărirea negativă** se referă la acele situaţii în care o persoană se simte inconfortabil şi în urma unui răspuns, evenimentul este înlăturat (ex. Copilul este lăsat să iasă din cameră numai după ce a răspuns la 10 întrebări de pe cartonaşe, iar cartonaşele au dispărut de pe masă).

Recompensa primară, numită şi recompensă naturală (apă, mâncare), nu poate funcţiona întotdeauna – dacă un copil a mâncat înainte de sesiune, atunci mâncarea nu va acţiona ca recompensă). Recompensa primară se foloseşte foarte mult în primele stadii ale programului, dar este însoţită întotdeauna de recompensa secundară. Recompensa secundară – ex: recompensa verbală, gâdilat, jucării, alergat etc.

Bibliografie:

Analiza comportamentală aplicată, Ediția a 2-a, John O.Cooper, Timothy E. Heron, William L.Heward
Eikeseth S., Smith T. & Eldevik S.(2002). Intensive behavioral tratament at school for 4-to 7-year-old children with autism, p.49-68

ANALIZA COMPORTAMENTALĂ APLICATĂ ÎN TULBURĂRILE DE SPECTRU AUTIST

Material realizat de : prof. CŞEI Băbeni - Teleşpan Narcisa
prof. CŞEI Băbeni – Mateoiu Cătălin

Rezultatele cercetărilor în urma aplicării ABA arată că dacă terapia este începută destul de devreme - înainte de vârsta de 4 ani, este destul de intensivă (**20-30** până la 40 de ore de terapie pe săptămână) şi este continuată până **la 2 ani**, până la **50 %** dintre copii pot fi recuperaţi.

Copiii care încep terapia ABA după vârsta de 4 ani îşi pot dezvolta abilităţile sociale, anumite abilităţi academice şi mai important, abilităţi de viaţă. Îşi pot îmbunătăţi abilităţile de autoajutorare necesare, cum ar fi să ştie să facă cumpărături, să ia autobuzul şi să ştie să facă curat şi să ţină ordine în casă. Pe scurt, ei pot să devină, în multe cazuri, relativ independenţi.

Cum vede un comportamentalist autismul?

Comportamente în EXCES (autostimulare, automutilare, agresiune, hiperkinetism, comportamente obsesive, comportamente stereoripe).

Comportamente deficitare (limbaj, abilităţi sociale, abilităţi de joacă, abstractizări şi autoservire), scopul terapiei fiind acela de a descreşte comportamentele excesive, de a creşte comportamentele deficitare şi de a modela altele noi).

Analiza comportamentală aplicată pune accent pe controlul întăritorilor. Scopul tratamentului este de a preda un număr mare de comportamente adaptative (cognitive, lingvistice, sociale, etc.) prin întărirea aproximărilor comportamentelor ţintă şi a discriminărilor tot mai complexe între situaţii. Terapia se adresează tuturor ariilor de dezvoltare: cognitiv, motric, social, autoservire, comunicare şi limbaj. De asemenea terapia vizează şi principalele probleme legate de comportamentele neadecvate.

Cum ajută ABA copilul cu autism?

- creşte frecvenţa apariţiei comportamentelor dezirabile prin recompensare;
- învaţă copilul abilităţi noi;
- menţine anumite comportamente necesare adaptării la mediul social;
- generalizează sau transferă comportamentele dintr-o situaţie în alta sau de la un anumit mod de răspuns la altul mai complex (scopul este de a generaliza şi transfera tot ceea ce învaţă în camera de lucru – la grădiniţă, şcoală, mediul social);
- reduce comportamentele interferante, care pot îngreuna învăţarea şi relaţionarea;
- modifică mediul de învăţare pentru ca aceasta să se realizeze cât mai eficient, însă pe termen lung se urmăreşte ca persoana să se poată descurca în orice situaţie.

Fiecare copil poate face progrese în terapie, pentru că ABA este un sistem de învăţare, un program de învăţare prin care îşi propune să modifice comportamentul copilului în mod sistematic şi intensiv.

Sistemul are obiective clar formulate, împărţite în sarcini mici, astfel încât evoluţia copilului să poată fi măsurată permanent. Întărirea comportamentului se face prin recompensare, întreg sistemul funcţionând pe baza acestor întăritori, fie materiali, fie socială.

Obiectivele sunt împărţite în paşi mici, pe care fiecare copil să-i poată atinge, şi dacă cerinţa este prea mare, se dă un pas înapoi până când copilul poate reuşi, apoi se trece la pasul următor.

SUCCESUL ÎN TERAPIE DEPINDE DE 4 FACTORI MAJORI

1. **Vârsta copilului la intrarea în program**
2. **Nivelul cognitiv, stabilitatea atenţiei, capacitatea de înţelegere a abstractului şi autostimulările;**
3. **Gradul de implicare al familiei;**
4. **Profesionalismul echipei şi coordonatorului.**

Nu putem spune de la început care vor fi progresele şi cât va recupera copilul – vom putea avea după 6 luni însă o imagine de ansamblu asupra modului în care evoluează copilul. Trebuie să ne bazăm pe fapte concrete, pe achiziţii pentru a da un pronostic.

5. Supervizarea să fie intensivă şi echipa foarte bine instruită;
6. Consecinţele comportamentelor neadecvate trebuie oferite contingent;
7. Trebuie să existe echilibru între nivelul cerinţelor din terapie şi nivelul cerinţelor familie.

Discrete Trial

Este una din cele mai frecvente proceduri implementate în tratarea copiilor cu autism. Metoda a fost dezvoltată de Sid Bijou şi aplicată pentru prima dată de Wolf cu Dicky. Aproape fiecare program intensiv de învăţare include discrete trial. Abilităţile învăţate folosind discrete trial sunt: limbaj, interacţiune socială, hobby, abilităţi cognitive, reducerea comportamentelor neadecvate, imitaţie etc. (Smith, 2001). Smith sugerează că este singura metodă eficientă de învăţare a noilor abilităţi şi de noi discriminări.

De ce se foloseşte Discrete Trial?

* clarifică ce are de învăţat copilul… atât pentru adult cât şi pentru copil;
* ajută terapeutul să fie consecvent;
* uşurează evaluarea progresului şi colectarea datelor;
* comportamentele pot fi manipulate şi schimbate sistematic;
* copilului îi este clar ce se va întâmpla şi ce i se cere într-un sitting;
* colectarea datelor este simplă;
* evaluarea progreselor poate fi făcută obiectiv.

Caracteristicile unui SD

* trebuie să fie clar, simplu, neîntrerupt şi potrivit nevoilor copilului;
* este cerinţă, fără adăugiri în plus („uită-te la mine!" „fii cuminte!", numele copilului)
* se dă o singură dată apoi se aşteaptă răspunsul copilului;
* poate include prezentarea unui obiect, a unei instrucţiuni, a unei mişcări sau a unei întrebări;
* iniţial se dă la fel de către toţi cei implicaţi în program.

Caracteristicile unui răspuns

* răspunsul copilului la cerinţă poate fi **corect** când copilul dă răspunsul aşteptat în 3-5 secunde;
* răspunsul copilului la cerinţă poate fi **greşit** când copilul dă un răspuns din acelaşi program sau din altele, dar greşit sau când se angajează în altfel de comportamente decât cel aşteptat în urma SD-ului;
* **non-răspuns,** când nu dă nici un fel de răspuns sau când copilul dă un răspuns corect dar după cele max 5 secunde, se consideră a fi răspuns greşit în colectarea datelor;
* **promptat**, atunci când copilul este ajutat să dea răspunsul corect.

Consecinţa răspunsului

Pozitivă = recompensa (BRAVO + recompensa materială). Se oferă numai în cazul unui răspuns corect. Se oferă **imediat** după răspunsul corect. Se individualizează, în funcţie de preferinţele copilului şi se schimbă permanent pentru a-şi menţine valoarea de recompensă. Recompensele se dau în cantităţi mai mari pentru răspunsurile independente sau răspunsurile foarte bune şi în cantităţi moderate în cazul răspunsurilor promptate.

Negativă = NU!, Ai greşit!, Fii mai atent! Etc. Consecinţa negativă trebuie să fie pur informaţională şi se dă după un răspuns greşit sau un non-răspuns.

Recompensele trebuie să poată fi oferite cu uşurinţă şi rapid.

Când se foloseşte promptul?

* când sarcina este nouă copilului, răspunsul este ghidat de mai multe ori, acest lucru este cunoscut ca „mass prompt";
* în general, prompt-ul trebuie oferit cât mai aproape de SD sau în acelaşi timp;
* când un răspuns a fost ghidat de mai multe ori şi copilul începe să îşi dea sema de ceea ce trebuie să facă, prompt-ul este retras treptat;
* când prompt-ul este retras, răspunsul poate fi ghidat doar la jumătate deoarece copilul este capabil să facă independent ceva;
* dacă o acţiune se consideră masterată, deci suntem siguri că el ştie ce are de făcut, atunci prompt-ul este oferit după două răspunsuri incorecte. Acesta este cunoscut ca şi „nu-nu-prompt";
* copilul nu trebuie să ofere mai mult de 2 răspunsuri incorecte fără a primi prompt;
* după „nu-nu-prompt" urmează un test în care copiul nu este ghidat, pentru a testa dacă copilul poate face sarcina singur.

Bibliografie:

Analiza comportamentală aplicată, Ediția a 2-a, John ,O.Cooper, Timothy,E.Heron, William L.Heward;

Smith,T.(2001).Discrete trial trening in the treatment of autism.Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, p.16,86-92;

Lovaas,O.I (1997) Intensive behavioral treatment for preschoolers with severe mental retardation and pervasive developmental disorder. P.102,238/249

MEDIATORUL ŞCOLAR

Mediator şcolar: CRETU ANGELICA
Şcoala Gimnazială „Ioan- Moraru„ Dîrlos Structură Curciu

1. Mediatorul şcolar face parte din comunitatea şcolară, înţelege şi vorbeşte limba comunităţii, este absolvent de liceu – filieră vocaţională – profil mediator şcolar - sau absolvent al unui curs autorizat de formare profesională, specializarea mediator şcolar.

Mediatorul şcolar acţionează ca agent al comunităţii în relaţie cu şcoala, reprezintă comunitatea în şcoală şi şcoala în cadrul comunităţii. Sarcina principală a mediatorului şcolar este să sprijine participarea tuturor copiilor din comunitate la învăţământul obligatoriu, prin încurajarea implicării părinţilor în educaţia copiilor şi în viaţa şcolii şi prin facilitarea cooperării între familii, comunitate şi şcoală.

Mediatorul şcolar este angajatul şi subordonatul unităţilor de învăţământ preuniversitar sau al centrelor de resurse şi de asistenţă educaţională, înfiinţate şi organizate conform Ordinului Ministrului Educaţiei şi Cercetării nr. 5418/2005. Angajarea mediatorului şcolar se face la solicitarea şcolii şi/sau a comunităţii, la propunerea inspectoratelor şcolare judeţene/al municipiului Bucureşti, la cererea autorităţilor publice locale, a organizaţiilor guvernamentale şi non-guvernamentale. Îndrumarea metodologică a activităţii mediatorului şcolar revine centrului judeţean de resurse şi de asistenţă educaţională, iar coordonarea şi monitorizarea activităţii acestuia conducerii unităţii/unităţilor de învăţământ preuniversitar în care mediatorul îşi desfăşoară activitatea.

Mediatorul şcolar colaborează cu personalul unităţii de învăţământ preuniversitar, cu consiliul părinţilor şi cu alte structuri asociative ale părinţilor recunoscute de către unitatea de învăţământ preuniversitar, cu autorităţile locale şi judeţene, cu organizaţii nonguvernamentale şi cu ceilalţi parteneri ai unităţii de învăţământ preuniversitar care au ca scop creşterea gradului de participare la educaţie şi îmbunătăţirea calităţii serviciilor educaţionale oferite de şcoală comunităţii.

2. Mediatorul şcolar face parte din comunitatea şcolară, înţelege şi vorbeşte limba comunităţii, este absolvent de liceu – filieră vocaţională – profil mediator şcolar - sau absolvent al unui curs autorizat de formare profesională, specializarea mediator şcolar.

Creatie proprie

3. Problemele în familie şi lipsurile materiale sunt printre cele mai frecvente cauze ale abandonului şcolar în mediul rural. Aceasta este principala concluzie a Studiului-diagnostic privind situația abandonului şcolar şi părăsirea timpurie a şcolii în mediul rural.

4. Apartenenţa la o familie dezorganizată, lipsa de educaţie a părinţilor, neglijenţa acestora, lipsa unui loc de muncă sau consumul excesiv de alcool sunt dificultăţi din familie cu impact important asupra parcursului şcolar al unui copil. Conform studiului, copiii proveniţi din astfel de medii tind să urmeze modelele oferite de părinţi şi concepţiile acestora, conform cărora educaţia nu este o prioritate iar frecventarea şcolii nu sporeşte şansele unui viitor mai bun.

5. Sărăcia este o altă cauză pentru abandonul şcolar. Acest factor acționează în două sensuri: fie copiii nu se pot prezenta la școală din cauza neputinței părinților de a le cumpăra haine, rechizite sau pentru a plăti transportul, fie sunt nevoiți să contribuie la întreținerea familiei, ceea ce nu le mai permite să aloce timp învățăturii.

6. În cazul familiilor cu mulți copii, adeseori frații mai mari sunt nevoiți să aibă grijă de cei mai mici sau să se ocupe de gospodărie, în timp ce părinții muncesc. Fetele sunt cele care renunță mai des la școală din acest motiv.

7. O cauză a abandonului şcolar întâlnită mai ales în rândul copiilor romi este faptul că aceştia nu stăpânesc foarte bine limba română. Atunci când copiii sunt înscriși în sistemul de învățământ direct în clasa a I-a, ei întâmpină dificultăți majore de adaptare la viața școlară și, adeseori, părăsesc timpuriu sistemul de învățământ, odată ce au învățat să scrie și să citească.

8. Alte cauze ale abandonului şcolar identificate în cadrul studiului sunt lipsa comunicării dintre părinți și cadrele didactice sau dintre părinți şi copii, plecarea părinților în străinătate şi lăsarea copiilor în grija unor persoane cu mai puțină autoritate (bunici sau vecini) sau influența negativă a anturajului tinerilor.

Mediator şcolar are ca obiectiv prevenirea abandonului şcolar în mediul rural prin dezvoltarea unor servicii socio-educative integrate şi prin implicarea membrilor comunităţilor în menţinerea în sistemul de educaţie a elevilor aflaţi în risc de a părăsi şcoala. *(Creatie proprie)*

Responsabilităţile şi atribuţiile mediatorului şcolar:

1. Facilitează dialogul şcoală-familie-comunitate.

2.Contribuie la menţinerea şi dezvoltarea încrederii şi a respectului şcolii faţă de comunitate şi al comunităţii faţă de şcoală.

3. Monitorizează copiii de vârstă preşcolară care nu au fost înscrişi la grădiniţă şi sprijină familia (susţinătorii legali) în vederea înscrierii copilului în învăţământul preşcolar.

4. Monitorizează copiii de vârstă şcolară care nu au frecventat cursurile învăţământului obligatoriu şi propune consiliului şcolii soluţii optime de recuperare şi de facilitare a accesului acestora la programe de educaţie alternative (a doua şansă, învăţământ cu frecvenţă redusă, programe de intervenţie personalizată, „Şcoala de după şcoală"etc).

5. Adună date statistice relevante pentru accesul la educaţie şi sprijină direct şi prioritar menţinerea copiilor în sistemul de învăţământ obligatoriu.

6. Asigură actualizarea bazei de date despre copiii aflaţi în pericol de abandon şcolar, monitorizează situaţia şcolară şi activităţile extraşcolare ale acestora, încurajând participarea acestora la educaţie.

7.Transmite şcolii toate datele colectate din comunitate, în scopul identificării soluţiilor optime pentru asigurarea accesului egal al copiilor la educaţie.

8.Previne şi mediază conflictele între familie, comunitate şi şcoală;

9. Ajută părinţii, profesorii, elevii să cunoască şi să depăşească barierele care îi împiedică pe unii copii să participe la educaţie (prejudecăţi sociale, culturale, lipsa de încredere în educaţia formală etc.).

10. Contribuie la deschiderea şcolii către comunitate şi la promovarea valorilor culturale tradiţionale ale acesteia în mediul şcolar, prin implicarea în organizarea de activităţi cu specific multicultural cu părinţii şi ceilalţi membri ai comunităţii.

11.Sprijină elaborarea planului de desegregare şcolară şi implementarea acestuia, prin colaborare cu conducerea şcolii şi cu reprezentanţii comunităţii.

12.Informează autorităţile despre orice posibilă încălcare a drepturilor copilului

Bibliografie:

O parte a textului este „Creatie proprie„

Educaţie şi formare profesională, cercetare-proiectare, sport

Iniţiator de proiect: Colegiul Naţional Pedagogic "Gheorghe Lazăr" Cluj-Napoca, la cererea Autorităţii Contractante Ramboll Finnconsult Oy, Piispanmaentie 5, Espoo, Finlanda, în numele Ministerului Educaţiei, Cercetării şi Tineretului din România, în cadrul Programului Phare RO 2004/016-772.01.01.02. Sub C19.

Coordonator proiect: Prof. dr. MIRCEA I. BERTEA, Project Manager Program Phare RO 2004/016-772. 01.01.02. Sub C19, Formare mediatori şcolari.

ARGUMENTE PSIHOPEDAGOGICE ALE ORGANIZĂRII CLASEI PREGĂTITOARE LA ŞCOALĂ

Prof. înv. Primar Mesea Monica
Şcoala Gimnazială "Şerban Vodă Cantacuzino" Călimăneşti

Problematica psihopedagogică a copilului aflat în perioada de trecere de la grădiniță la școală este una reală și are profunde semnificații asupra evoluției educaționale pe termen mediu și lung, în plan educațional accentuându-se interacțiunile între natura cognitivă, afectivă și fizică, cu rezultate asupra formării personalității și identității de sine a Eului.

Activitatea didactică influențează întreg sistemul psihic, are un rol formativ complex asupra mecanismelor cognitive și asupra celorlalte procese și fenomene psihice. La vârsta de 6 ani copilul se află într-o perioadă de tranziții în multiple planuri: cognitiv, afectiv, social. Această vârstă capătă dublă natură: devine punct terminus pentru educația timpurie și moment de pornire spre noi niveluri de dezvoltare a proceselor și mecanismelor psihice.

Având în vedere aceste considerente, profesorul care predă la clasa pregătitoare are un rol important în eliminarea unor bariere atitudinale cu semnificație psihologică puternică asupra desfășurării ulterioare a activității educaționale. În acest sens, se folosesc practici educaționale care promovează învățarea în rezonanță cu profilul psihopedagogic și fizic al școlarului mic:

• conținuturile predate trebuie adaptate la nivelul de înțelegere al copilului; se recomandă să se ofere probleme puțin deasupra nivelului lor actual de înțelegere;

• se recomandă să se ofere strategii alternative de rezolvare a problemelor, precum să fie încurajată „inventarea" sau descoperirea de către copii a unor soluții proprii; strategiile folosite promovează o educație individualizată, cu accentuate valențe formative, în funcție de ritmul propriu de dezvoltare al fiecărui copil, de cerințele, capacitățile și nevoile sale;
• copiii nu reușesc uneori să-și însușească anumite conținuturi din cauză că nu au strategii eficiente de învățare, astfel că este necesar să se propună noi modalități de învățare;
• strategiile folosite trebuie explicate, astfel încât copilul să înțeleagă care sunt principiile care stau la baza procedurii, de ce este corectă sau greșită o anumită strategie;
• procesul de învățare să ofere posibilitatea să repete noile concepte prin aplicarea acestora în diferite situații, sarcini sau prin relaționarea cu cunoștințele anterioare;
• explicarea conceptelor este bine să se facă prin exemple concrete, care să presupună implicarea activă a copilului;
• utilizarea de exemple variate, organizarea informației în diferite moduri, testarea frecventă reprezintă dificultăți, dar care pe termen lung conduc la înțelegerea conceptelor și menținerea cunoștințelor în memoria de lungă durată;
• așteptările învățătorului influențează performanțele elevilor, astfel că este recomandat să nu se atribuie copiilor etichete (atent, inteligent, grăbit); să facă referiri doar la comportamentul elevului într-o anumită situație;
• succesul școlar se datorează calității și cantității efortului depus; este bine ca elevii să înțeleagă acest aspect, pentru a trece mai ușor peste eșecuri și pentru a se strădui mai mult în rezolvarea sarcinilor viitoare.

Strategiile utilizate de către profesorul care predă la clasa pregătitoare, în școală, în vederea depășirii eventualelor dificultăți sunt: 1. continuitatea cadrului didactic atât în pregătirea pentru clasa I, cât și de la clasele I-IV favorizează pentru copil schimbări minore privind stilul educațional al profesorului, acesta fiind deja familiar copilului; 2. familiarizarea copilului atât cu sala de clasă, cât și cu școala solicită copilul la mai puține adaptări ulterioare; 3. continuitatea temporală, fizică și administrativă între clasa pregătitoare și clasa I facilitează și continuitatea psihologică și emoțională, atitudinea unor adulți care îi influențează pe copii prin „lasă, că te duci tu la școală", pierzându-și din semnificație; 4. păstrarea elementelor de joc atât în clasa pregătitoare, cât și în clasa I, în proporții diferite, pune bazele unei tranziții ușoare; deși se află în clasă și chiar în școală, copilul se va juca și va învăța fundamental prin joc; 5. organizarea fizică a sălii de clasă va trebui să se adapteze după principiile unei libertăți în joc și activitate, solicitând mai multe materiale intuitive și o mai slabă restricție a mișcării; 6. eventualele dificultăți pe care le poate întâmpina copilul la clasa pregătitoare pot fi ameliorate prin observarea directă a evoluției și progresului pe care îl face copilul.

Pentru toate aceste considerente, consider că organizarea clasei pregătitoare la școală este în beneficiul școlarului mic, punându-și amprenta în mod pozitiv asupra activității educaționale ulterioare.

DEZVOLTAREA PERSONALĂ ÎN CADRUL GRUPULUI

MOSOR ANA- MARIA
COLEGIUL DE SILVICULTURĂ ȘI PROTECȚIA MEDIULUI

Lecţiile emoţionale din copilărie pot avea un impact profund asupra temperamentului, fie amplificând, fie temperând o predispoziţie înnăscută."• (Goleman, 2001)

Dezvoltarea personală trebuie să înceapă în primul rând cu autocunoașterea. Cunoașterea și acceptarea de sine sunt esențiale pentru funcționarea și adaptarea la mediul social și în menținerea sănătății mentale. Familia și școala devin medii în care elevul începe să se descopere și să își formeze o imagine despre sine și lume. În prealabil, autocunoașterea începe în familie încă din primul an de viață..când copilul are nevoi și părinții îi răspund la aceste nevoi. Valorile fundamentale ale familiei și convingerile despre lume și viață se formează cu predilecție până la vârsta de 5 ani.

Grupul de dezvoltare personală este o întâlnire cu celălalt, o întâlnire ce permite fiecăruia să se descopere și să se autocreeze. Într-un astfel de grup, în care copiii se simt în siguranță, se simt acceptați și valorizați pentru ceea ce sunt, ei experimentează (într-un mediu sigur) situații dificile cu care se confruntă și își descoperă resursele personale pentru a le face față.

Fiecare individ are o identitate construită din experiențe de familie, mediul social și educațional, valori, nevoi și comportamente. Grupul este și el o entitate în sine, unde impactul a ceea ce se întamplă în

interior este mai mare decât aportul fiecărui individ. Indivizii în grup au o sarcină comună și trei funcții esențiale: îndeplinirea obiectivelor, recunoașterea nevoilor și comportamentelor. În interiorul grupului se manifestă o dinamică de grup sau procese ale grupului și care sunt rezultatul trăirilor indivizilor, conexiunilor dintre ei. Acestea pot fi: frici, anxietăți, speranțe, competiție, sentimente de apartenență.

Principii de formare a grupului de dezvoltare personală
Caracteristicile grupului
Preocupările membrilor
Nevoile membrilor
Valorile pe care grupul și le va însuși: încredere în sine, toleranță, respectul față de semeni, munca, iertarea, sinceritatea, curaj, compasiune.
Feedback-ul în cadrul grupului se face într-un mod constructiv:

1. Mi-a plăcut.....(comportament specific)
2. Sugestia mea pentru tine este...(comportament orientat spre viitor)
3. Pentru că astfel vei putea să....

Ce tehnici se folosesc?

Tehnicile de lucru, într-un grup de dezvoltare personală, răspund nevoii de mișcare, de concret și mai ales nevoii de joc a copilului. Prin desen, modelaj, improvizație, joc de rol, lucru individual, lucrul în echipă, copilul se dezvăluie pe sine și îți arată nevoile, dorințele și temerile lui.

În jocul cu marionetele, de pildă, terapeutul observă modul în care copilul își alege un anumit personaj, îi atribuie anumite calități, modul în care găsește o soluție la conflictele apărute în joc. Toate aceste alegeri pe care le face copilul oferă indicii despre relațiile pe care le are cu părinții săi, despre traumele pe care le-a suferit, despre capacitatea lui de a se adapta la mediul social ș.a.m.d

Adesea, proiecția este singura cale prin care copilul vorbește despre el. Într-un grup de dezvoltare personală copiii:

- află cum pot face față diferitelor situații de viață cu care se confruntă, pentru că grupul seamănă din multe puncte de vedere cu mediul în care trăiesc (sala de clasă, prietenii din fața blocului,etc.)
- se apropie unii de alții, trăiesc stări afective pozitive și sentimentul unității cu copii de aceeași vârstă.
- învață să comunice asertiv, își conștientizează resursele, capacitățile și devin conștienți și de resursele celorlalți, iar aceste lucruri îl ajută să-și îmbunătățească relațiile cu ceilalți.
- învață că pot oricând să lucreze cu propria persoană, să se dezvolte, să descopere lucruri valoroase despre sine și despre ceilalți.

Bibliografie

1. Adriana Baban, Consiliere Educațională, editura Psinet, Cluj-Napoca, 2003, pag.65
2. Anca Opris, psihoterapeut, Congresul Adlerian din România 2016

ROLUL DIRIGINTELUI ÎN FORMAREA IMAGINII DE SINE A ADOLESCENTULUI

Prof. Gaman Cristiana Maria
Colegiul Naţional de Informatică „ Matei Basarab”, Râmnicu Vâlcea

Idealul educaţional al şcolii româneşti vizează dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, formarea personalităţii autonome şi creative.

Omul se zămisleşte în adolescenţă, în zâmbetul, timiditatea sau cutezanţa sa, în cantitatea de interes şi căldură spirituală pentru semeni, pentru natură, pentru realizările societăţii la care îşi aduce contribuţia dând un suflu novator activităţii. Adolescenţii întineresc mereu structura societăţii, o încarcă cu noi energii şi largi viziuni în care patosul şi dăruirea străbat comportamentele, personalităţile lor. Pentru adolescent bolta cerului are mai multe stele decât cunosc toate generaţiile până la el.

Adolescentul simte contradicţiile lumii în care trăieşte şi se angajează în marea revoluţie a vieţii sociale, a mentalităţilor ce au creat stagnări şi inegalităţi sociale, a marilor schimbări legate de presiunea informaţiilor, a modificărilor profesiilor, a moralei, a trecerii spre o societate modernă, robotizată din ce în ce mai mult şi informatizată în aceeaşi măsură, dar fragilă şi încărcată de agresivitate şi de ameninţarea latentă a unui nou război mondial.

Între multele definiţii care s-au dat omului şi prin care s-a încercat marcarea deosebirii sale calitative de celelalte vieţuitoare este şi aceasta: *omul este fiinţa care aspiră să devină mai mult decât este.*Marea problemă se iveşte însă atunci când trebuie indicat ce anume se cuvine să fie inclus în aspiraţiile unui individ pentru a se putea spune că acesta tinde spre o realizare de sine autentică, deoarece, de bună seamă nu toate aspiraţiile conduc la o adevărată realizare de sine. Sigur, toată lumea este de acord cu adevărul şi frumuseţea iar binele şi legalitatea sunt valori care, urmărite cu tenacitate şi împlinite în fapte semnificative, dau consistenţă personalităţii angajate pe un asemenea traiect al realizării de sine. Dar realizarea de sine este oare un privilegiu al celor născuţi cu vocaţie specială sau, în anumite condiţii, este şansa împlinirii oricărui individ?

Privind viaţa ca o succesiune de alegeri şi opţiuni vom accepta că există şi alegeri bune, evolutive şi alegeri rele, regresive. Lăsând la o parte unele opinii cu efecte echivoce (ex. cele impuse de instinctul de conservare), autorealizarea include doar acele alegeri care ajută la dezvoltare, la mersul înainte, cu tot riscul pe care-l antrenează.

Autorealizarea nu este numai o stare ce trebuie atinsă, ea este şi procesul care permite individului să-şi realizeze potenţialităţile de care dispune, în orice moment şi în cea mai mare măsură. Pentru o persoană înzestrată cu inteligenţă, realizarea de sine presupune exerciţiu, prin care persoana ajunge să uzeze mai bine de propria inteligenţă.

A descoperi ce este cineva, cine este, ce iubeşte, ce este bun şi ce este rău în el, încotro merge şi care este misiunea sa înseamnă a-i arăta cine este, ceea ce reprezintă o sarcină importantă a psihologului. Adolescenţii zilelor noastre, care sunt ştrengari şi idealişti deopotrivă resping, ca inutile, toate valorile şi toate virtuţile. Ei au impresia că aceasta îi împiedică să existe, că îi înşeală. Cei mai mulţi părinţi „slabi de înger", pe care ei nu îi respectă deloc, părinţi care nu mai ştiu ce să creadă despre valori şi virtuţi şi care, cuprinşi de panică în faţa propriilor copii, nu sunt în stare să-i pedepsească sau să-i împiedice să acţioneze nepotrivit. Astfel, aceşti copii îşi dispreţuiesc părinţii, adesea fără motiv. Pornind de aici , aceşti adolescenţi generalizează: nu mai ascultă de nici un adult, mai ales când aceştia le adresează sfaturi ce le par ipocrite. Căci şi ei au auzit părinţii vorbindu-le de onestitate, sinceritate, curaj, dar pe de altă parte i-au văzut acţionând cu totul diferit. Adolescenţii se deprind să reducă o persoană la o stare de obiect şi apoi refuză să vadă că persoana respectivă reprezintă ceva.

Caracteristicile psihologice ale adolescenţilor se polarizează în jurul a trei dominante strîns legate între ele:

a) dezvoltarea conştiinţei de sine;
b) afirmarea propriei personalităţi;
c) integrarea în viaţa socială.

Acestea constituie coordonatele psihologice pe care dirigintele le va avea în vedere în stabilirea tematicilor la dirigenţie. Dezvoltarea conştiinţei de sine începe să se dezvolte în preadolescenţă. În adolescenţă ea se cristalizează, orele de dirigenţie, întâlnirile periodice cu clasa putând să constituie un sprijin substanţial în acest proces, dându-i adolescentului prilej de meditaţie şi discuţie. Temele orelor trebuie să-i ofere acestuia prilejul să-şi formeze capacitatea de autocunoaştere şi autoapreciere obiectivă, să-şi pună probleme legate de perfecţionarea propriei personalităţi. În acest sens, dirigintele va stimula manifestarea opiniei colective în care adolescentul îşi poate releva personalitatea.

Unii diriginţi sprijină procesul de autocunoaştere prin întocmirea de către elevii înşişi a caracterizării propriei lor persoane. Dacă pentru preadolescenţi autocunoaşterea este precedată de exerciţii de cunoaştere a particularităţilor individuale ale altor persoane, la nivelul adolescenţei accentul cade pe exerciţiile directe de autocunoaştere.

Un aspect important al conştiinţei de sine îl constituie înţelegerea locului pe care îl ocupă în lume şi a rolului său în societate. Teme ca „Autocunoaşterea şi imaginea de sine", „Presiunea interogaţiei: Cine sunt eu?", „Respectul de sine-nevoie umană fundamental", "Declaraţia mea de apreciere personală" prezentate în cadrul acestei lucrări, constituie premise de dezvoltare a conştiinţei de sine a adolescenţilor.

De la sine înţeles şi sub impulsul cerinţelor concrete, dirigintele poate să alcătuiască o gamă largă de teme educative din care să aleagă şi să folosească pe cele corespunzătoare situaţiei educaţionale date, în condiţiile specifice unei planificări "în mers". Aceasta nu exclude, evident, şi planificarea propriu-zisă, anticipată, a unor teme cu caracter teoretic mai larg, menite să ducă la formarea unui sistem de idei, ca îndreptar în problemele de viaţă şi de conduită socială.

Imaginea de sine

Imaginea de sine este un concept derivat din conştiinţa de sine şi semnifică ansamblul reprezentărilor de sine, adică ceea ce individul gândeşte şi simte faţă de sine însuşi. Se iubeşte? Se detestă? Îşi atribuie valoare? Este competent? Este bun? Este rău? Ansamblul răspunsurilor date la astfel de întrebări conturează imaginea de sine, reflectă valoarea pe care şi-o atribuie.

Imaginea de sine comportă o importanţă majoră pentru comportamentele noastre.

Succesele conduc la noi succese, iar eşecurile antrenează noi eşecuri. Când este mulţumit de sine şi-i este "bine în pielea sa", individul acţionează cu eficacitate. Dimpotrivă, când se teme că nu va reuşi, îşi creşte probabilitatea de eşec. Credinţa că am fi capabili ne face mai capabili şi invers.

Orice îmbunătăţire a imaginii de sine este de natură să asigure un plus de eficacitate şi reuşită în relaţiile interpersonale şi profesionale. Câteva exerciţii simple de ameliorare a imaginii de sine şi a aptitudinilor de comunicatre pot fi practicate cu relativă uşurinţă de fiecare din noi. Cei care au mai mare nevoie de ele vor fi cei mai sceptici şi se vor îndoi de eficacitatea lor, dar vor depăşi aceste blocaje şi vor putea să le utilizeze cu succes.

Practica afirmării de sine-constă în alocarea periodică a unui răgaz în care să ne gândim la propriile succese şi realizări. O listă a reuşitelor şi a faptelor bune de peste zi sau o listă a calităţilor sau meritelor de care am dat dovadă în anumite situaţii pot fi, întotdeauna, instrumente de afirmare a sinelui.

În plus, este bine să ne gândim periodic la *persoanele cu care întreţinem relaţii agreabile*. În general, este bine să *ne gândim mai curând la posibilităţile decât la limitele noastre*.

Compania persoanelor optimiste, care reconfortează şi încurajează.

Alegerea anturajului poate fi importantă pentru consolidarea unei imagini de sine pozitive şi, deci, pentru evoluţia noastrăîntr-o împrejurare sau alta. Să ne înconjurăm de oameni constructivi şi optimişti, alături de care ne simţim utili şi importanţi! Din contră, este bine să fie evitate persoanele crispate şi distructive sau cele care au tendinţa să critice abuziv, să fie perfecţioniste şi depresive sau să râdă de toate cu cinism.

A*ngajarea în proiecte cu şanse mari de succes*

Finalizarea şi reuşita acţiunilor noastre reconfortează şi îmbunătăţeşte imaginea de sine. Astfel, fiecare nou succes netezeşte drumul spre succesul următor. Dacă, totuşi, un proiect eşuează, trebuie să ne debarasăm repede de el. Un eşec sau altul nu trebuie să ne facă să ne gândim că suntem neputincioşi sau rataţi. Fiecare om are eşecuri din când în când. Apoi eşecul poate fi datorat conjuncturii şi nu vine, neapărat, din interior. De vină, pot fi împrejurările şi lipsa unei resurse exterioare individului.
De regulă, o zi proastă este urmată de una bună.

A trăi în prezent

Poţi deveni melancolic, dacă revezi prea adesea „vremurile bune de altădată" sau te poţi îngrijora serios dacă scrutezi excesiv, cu gîndul, un viitor nesigur. Când te laşi în voia senzaţiilor, poţi trăi mai uşor în prezent, în timp ce gândurile despre trecut sau viitor pot aduce anxietate şi resentimente. Trăind în prezent, scapi măcar de o parte din griji, pentru că devii răspunzător doar de ceea ce se întâmplă şi ceea ce simţi tu acum, în acest moment. Fără să devenim indolenţi, putem spune din când în când ceva de genul: "Ce-a fost s-a dus, ce-o fi vom vedea"

Abandonarea dorinţei de a place tuturor

Mulţi oameni cred că trebuie să fie apreciaţi şi plăcuţi de toată lumea. Acest lucru nu este posibil. Oamenii sunt foarte diferiţi, respectă valori şi credinţe diferite, au interese contradictorii. Este mai bine să renunţăm la ideea de a fi pe placul tuturor, oricum ar fi suspect. Dacă 80% din auditoriu agreează discursul tău, este perfect.

Orice dascăl trebuie să nu uite că formează oameni şi, ca urmare, să fie perseverent, responsabil, drept şi generos, să se comporte astfel încât să poată afirma la sfârşit:

"-MI-AM FĂCUT DATORIA!

AM OFERIT TOT CE-AM AVUT ŞI AM LUMINAT CALEA ELEVILOR MEI!"

Bibliografie

A. Băban,- „Consiliere educaţională", Ed. Ardealul, ClujNapoca, 2001 pag 21-45
I. Cerghit, I. T. Radu, E. Popescu, I. Vlăsceanu - „Didactica- manualul ptr. Cls. a X a şcoli normale", E.D.P., Bucureşti, 1995, pag 15-30
„Dirigintele. Ora de diriginţie", Ed. „Tribuna Învăţământului", 1995, pag 10-17

BULLYING- O PROBLEMĂ DE ACTUALITATE

Ozana Ilina
Școala Gimanzială Costea Marinoiu

Fiecare om este unic. Are calități, defecte, mai mari sau mai mici, are vise, speranțe și așteptări. Copiii și adolescenții sunt și ei la fel. Doar că, pentru ei este puțin mai greu. Spre deosebire de adulți, care, teoretic, cel puțin, au deja formată personalitatea și caracterul, elevii noștri au nevoie de susținere și ajutor pentru a-și forma personalitatea. Astfel că, atunci când într-un grup apar disensiuni, vor exista întotdeauna agresori și victime.

"Bullying" este termenul folosit pentru a descrie un comportament agresiv ce implică un dezechilibru de putere. Termenul este preluat din limba engleză și nu are o traducere exactă sau completă în limba romană, astfel că în această lucrare voi folosi termenul în limba engleză. Comportamentul agresiv este repetat pe o perioada mai lungă. Atât victima, cât și agresorul pot să dezvolte, pe termen lung, probleme serioase atât la nivel emoțional, cât și la nivelul comportamentului, în cazuri extreme putându-se ajunge și la probleme de sănătate.

În cazul bullying-ului, comportamentul trebuie să fie unul agresiv și să includă un dezechilibru de forțe: agresorii își folosesc puterea- cum ar fi forța fizică, folosirea unor informații stânjenitoare sau popularitatea lor- pentru a controla sau a răni pe ceilalți. Balanța puterii se poate schimba în timp, și în situații diferite, agresorul poate deveni victimă sau victima poate deveni martor la o altă agresiune. Bullying-ul are un caracter repetat: se întâmplă de mai multe ori, de obicei asupra aceleiași victime.

Bullying-ul include acțiuni cum ar fi: amenințări, inițiere de zvonuri, atacul fizic sau verbal asupra cuiva, excluderea intenționată a unei persoane dintr-un grup.

Există mai multe tipuri de bullying:

- verbal, care include tachinarea, poreclele, comentarii sexuale inadecvate, amenințări,
- social, prin denigrarea reputației cuiva, prin excluderea voită, prin acțiuni ce jenează victima în public
- fizic, care include rănirea victimei sau acționarea asupra obiectelor personale ale victimei, lovire, scuipatul, împiedicatul, confiscarea/ ruperea obiectelor, efectuarea de gesturi nepoliticoase sau grosolane la adresa victimei).

De obicei, bullying-ul are loc în timpul orelor de curs, în pauze sau după orele de curs. Există profesori de serviciu în fiecare unitate, însă numărul lor este întotdeauna prea mic raportat la numărul de elevi existenți în școli. Agresorii vor căuta mereu locuri ferite de ochii celorlalți, pentru a putea acționa în voie asupra victimelor; un mare procent din evenimentele de acest tip se întâmplă la locul de joacă din pauze, cum ar fi terenul din curtea școlii sau pe coridoarele unităților, chiar și în toaletele școlilor. Agresorii se bazează pe faptul că victimele vor păstra tăcerea și nu vor spune nimănui, astfel agresiunea continuând pe termen lung. Bullying-ul există și în mijloacele de transport, cum ar fi microbuzul școlar sau în cartierele elevilor, după coborârea din microbuz/autobuz.

În România, această problemă este una despre care se vorbește relativ de curând, însă în străinătate, în SUA, cu precădere, există o varietate de metode și programe, studii și cercetări pe această temă. Experții de la Centrul Național Anti-Bullying al Fundației Alannah si Madeline (Alannah&MadelineFoundation's National Centre AgainstBullying) au creat o serie de pași care să îi ajute pe părinți, profesori și copii în lupta împotriva bullying-ului. Pașii sugerați de experți includ:

- Recunoașterea fenomenului- responsabilizarea tuturor, problema există și are efecte asupra celor implicați. Înțelegerea fenomenului
- Dezechilibru de forțe și de putere.
- Urmărirea îndeaproape a elevului, deoarece, de cele mai multe ori, acesta nu va vorbi despre ceea ce i se întâmplă (probleme la școală, scăderea rezultatelor la învățătură, probleme cu somnul/alimentația, neparticipare la activități sociale).

Niciodată nu ignorați agresiunea. Profesorul trebuie să răspundă prin ascultarea cu atenție a problemei, aflarea modalității în care victima vrea să fie rezolvată problema, pentru că, de obicei, aceștia nu doresc pedepsirea agresorului, vor doar ca agresiunea să înceteze.

Încurajați elevul să vorbească, să spună ce i se întâmplă cuiva, unui adult de regulă. Bullying-ul nu va dispărea niciodată de la sine.

Explicați tinerilor că răspunsul nu este violența, deoarece această modalitate va duce la și mai multă violență.

Strategia corectă este să plece de la locul faptei, să se arate neimpresionat sau să pretindă că nu a auzit/observat. În cazul cyberbullying-ului(comportamentul agresiv în mediile online), agresiunea poate fi oprită prin blocarea persoanei care agresează, ignorarea strategică a acestuia sau păstrarea de probe prin capturi de ecran.

Încurajați elevii să aibă un grup larg și divers de prieteni, este mai ușor să fii agresat dacă nu ai prieteni care să fie alături de tine.

Dacă agresiunea este gravă si include agresiune fizică sau utilizarea de informații intime, la dispoziția copilului există următorul număr de telefon în România: 116111.

În anul 2016, la Telefonul Copilului 116 111 s-au înregistrat 4.565 de situații de abuz asupra copiilor, abuz de tip bullying, violență în familie și discriminare. Comparativ cu anul precedent, creșterea numărului cazurilor de abuz asupra copiilor este de 45,24%. Forma de abuz preponderent întâlnită în cazuistica Asociației Telefonul Copilului este agresiunea fizică, prezentă în 1.877 de cazuri, cu 46,75% mai multe față de anul 2015.

O altă cercetare evidențiază rezultate pozitive, prin dezvoltarea Programului de Prevenție a Bullying-ului dezvoltat de Dr. Olweus (OlweusBullyingPrevention Program). În urma cercetărilor Dr. Olweus, acest program a fost implementat în vederea reducerii și prevenirii agresiunii de tip bullying în școli. Programul de intervenție are patru principii cheie ce creează o atmosferă caldă și plăcută atât în școală cât și acasă, astfel punându-se accent și pe relația familie-școală, care, la noi, de multe ori, este trecută cu vederea. Primul principiu se referă la o implicare caldă, pozitivă și interesată a adulților, urmată de impunerea unor limite ferme referitoare la comportamentul inacceptabil, atât acasă cât și în școală. Al treilea principiu se referă la aplicarea consecventă a sancțiunilor non-fizice si non-punitive pentru comportamentul neadecvat și pentru nerespectarea regulamentului școlar. Al patrulea principiu se referă la adulți, care trebuie să reprezinte atât autoritate cât și modele de urmat, aceștia devenind exemple pozitive pentru elevi, care văd că pot rezolva orice problemă cu susținere și blândețe.

La Școala Gimnazială Costea Marinoiu, în 14 martie 2017, am desfășurat o activitate numită „Stop bullying!!”, al cărei scop a fost informarea asupra existenței acestui tip de agresiune și asupra efectelor pe termen lung și scurt pe care acest comportament agresiv îl are asupra dezvoltării armonioase a tânărului. Elevii clasei a șaptea au răspuns, pe rând, la întrebări cum ar fi: “Ce este bullying-ul?” , “Care sunt implicațiile acestui fenomen? “, “ Ce putem face?”.

În cadrul acestei acțiuni, elevii clasei a șaptea, sub îndrumarea mea, au devenit profesori și au prezentat informații de tip PPT și Prezi, în care au subliniat cât de important este ca victima să vorbească, să spună cuiva ce i se întâmplă și că doar vorbind putem pune capăt agresiunii de tip bullying. Acțiunea noastră publică a conținut și două activități de conștientizare susținute de doi elevi; în prima, elevul Orbu Adrian a subliniat, cu ajutorul unei paste de dinți, cât de important este să fim atenți la ceea ce spunem, deoarece cuvintele, chiar dacă nu pot fi văzute, au efecte negative majore asupra psihicului victimei. Eleva Teodorescu Raluca s-a folosit de două mere pentru a exemplifica faptul că o persoana susținută, încurajată și lăudată înflorește și se dezvoltă frumos, iar una supusă unui limbaj dur și care trăiește în frică va suferi în interior schimbări majore ce îi vor afecta atât personalitatea cât și viitorul.

Am considerat că e important ca publicul să fie implicat în prezentarea noastră, așa că elevii au rostit, pe rând, câteva mesaje pozitive și au încurajat publicul să continue propozițiile de genul: “Sunt o persoană curajoasă. Un exemplu când am fost curajos a fost când……. “, “Sunt capabil să fiu fericit. Un exemplu ar fi când…….”.

Acțiunea s-a încheiat cu o prezentare a unor imagini din timpul orelor de dirigenție în care am desfășurat activități de conștientizare a agresiunii de tip bullying și o altă prezentare de tip Prezi în care elevii au spus clar ce se poate face în cazul în care suntem victime ale bullying-ului, insistând asupra încălcării Drepturilor Copilului.

Elevii clasei a șaptea au realizat și un videoclip menit să explice ce înseamnă acest fenomen și în care s-au axat pe prezentarea efectelor negative pe care bullying-ul îl are asupra personalității copilului/tânărului, susținând, de asemenea, printr-o serie de mesaje pozitive incluziunea socială în mediul școlar.

Feedback-ul primit în urma acțiunii publice a fost unul pozitiv, demersul nostru fiind apreciat și la nivelul ISJ, CCD, CjraeValcea-CjapValcea, Primăriei Ocnele Mari. La nivelul școlii, elevii au înțeles că nu este bine să aibă un astfel de comportament și au invățat că trebuie să vorbească pentru a rupe tăcerea și a primi ajutor. În urma aceste activități am observat o schimbare de mentalitate, elevii au început sa vorbească cu mine, spunându-mi, în confidențialitate, despre problemele care le au cu colegii lor, iar ca

rezultat al discuției cu mine, agresorii au fost opriți. Sperăm ca și pe viitor să continuăm în aceeași linie, iar numărul agresiunilor de tip bullying să scadă în mediul școlar.

Să alegem să ne implicăm pentru elevii noștri!

Bibliografie: https://www.stopbullying.gov/what-is-bullying/definition/index.html) http://www.telefonulcopilului.ro/
https://www.ncab.org.au/news-research/10-steps-to-deal-with-school-bullying-and-cyber-bullying/ http://www.apa.org/research/action/bullying.aspx
Olweus, D. Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen, N-5015 Bergen, Norway, 2001

MEDIUL ŞI OBOSELA ŞCOLARĂ

Lupu Daniela şi Ghiţă Elena Camelia
Şcoala Gimnazială „Anton Pann''Rm. Vâlcea

Oboseala este un fenomen general de apărare care se întâlneşte la toate fiinţele vii şi în toate ţesuturile acestora; ea este caracterizată prin scăderea sau pierderea excitabilităţii ţesutului sau organului în care se face simţită.

Semnificaţia biologică a oboselii constă în funcţia de *protecţie faţă de surmenaj* şi se poate compara cu alte funcţii analogice ca setea şi foamea, care semnalează individului nevoile pe care trebuie să şi le satisfacă pentru supravieţuire.

Oboseala nervoasă se însoţeşte de scăderea atenţiei, de inhibiţia funcţiilor psihice şi de reducerea percepţiilor senzoriale. Se reduce capacitatea fucţională a vederii şi auzului, ceea ce face ca reacţiile la stimulii auditivi şi vizuali să aibă o perioadă de latenţă mai lungă.

Oboseala se întovărăşeşte adesea de instabilitate, depresie, frică, lipsa de iniţiativă, nelinişte sau apatie. În oboseala mai intensă apar modificări substanţiale ale poftei de mâcare, cefalee, palpitaţii, dureri abdominale, paloare, dureri musculare.

Odată depaşită capacitatea de muncă, surmenajul generează iniţial iritabilitate, iar apoi scăderea activităţii fizice şi psihice, resemnare, izolare sau depresiune. În acest moment studiul nu mai satisface o trebuinţă motivată, elevul munceşte numai sub presiunea obligaţiei sale de a promova la examene sau concursuri. Fenomenele de oboseală se accentuează în perioada examenelor şi a lucrărilor de control, la sfârşitul săptămânii, a semestrelor şi a anului şcolar.

Organismul tânăr resimte o mai mare nevoie de somn decât cel adult, numărul orelor de somn fiind cu atât mai crescut cu cât vârsta este mai mică.Astfel, şcolarii mici au nevoie de 11-12 ore de somn, şcolarii mai mari de 10-11 ore, iar adolescenţii de 9 ore pe zi, faţă de 8 ore la vârsta adultă.

Cea mai importantă formă de ordinal este somnul în timpul nopţii, iar pentru asigurarea totalului de ore de somn, elevii mai mici trebuie să doarmă şi 1-2 ore în timpul perioadei de ordinal de după-amiază.

Odihna în vacanţă permite refacerea capacităţii de lucru, schimbarea climatului având în această perioadă un efect de stimulare a proceselor de refacere.

Factorii şi cauzele generatoare de suprasolicitare şi în consecinţă de oboseală pot fi structuraţi în funcţie de următoarele instante: elevul însuşi, cadrele didactice, cadrul organizatoric şi administrativ al şcolii şi mediul socio-familial al elevului.

1.*Cauze care ţin de elev*

Factori de risc de supraîncarcare a şcolarilor:

-starea de sănătate a unor elevi (îmbolnăviri, urmări cronice ale unor maladii netratate), unele deficienţe senzoriale sau/și tulburări de personalitate etc.;

-deficienţe în dezvoltarea fizică a elevilor sau în maturizarea psihoafectivă;

-dificultăți de adaptare a unor elevi de 6 ani la regimul școlar, necompensate în anii următori;

- supraîncărcare cu activități școlare și extrașcolare, sarcini gospodărești etc.;

-lipsa interesului și motivației pentru învățare, ceea ce poate conduce la rezolvarea greoaie, cu o încărcătură afectivă negativă, a sarcinilor școlare, conducând în ultima instanță la supasolicitare;

-lipsa continuității și ritmicității în pregătirea lecțiilor, ceea ce presupune eforturi suplimentare în anumite perioade ale anului școlar (teze,examene);

-lipsa unui stil de lucru adecvat ritmului propiu de învățare și rezolvare a temelor, a unor tehnici de muncă independente;

-frecvenţa neregulată (absenţe intermitente scurte sau prelungite) a unor elevi la şcoală, care presupune de asemenea eforturi suplimentare de însuşire a materiei;

-distanţa mare între şcoală şi domiciliu, amplasarea defectuasă în teritoriu a reţelei şcolare corelată cu deficienţe ale transportului în comun;

-dificultăţi de adaptare (însoţite uneori de suprasolicitare) a copiilor dezavantajaţi de mediul de proveniență (rural) și /sau de nivelul socio-cultural şi material al familiei la cerinţele şcolii;

-suprasolicitarea pragului de adaptabilitate la intrarea în clasa I, la trecerea de la învăţământul preşcolar la cel primar și de la acesta la ce gimnazial;

-suprasolicitarea datorată dificultăţilor de înțelegere şi exprimare, ca urmare a folosirii în familiile unor elevi a unei alte limbi decât cea vorbită în şcoală;

-nerespectarea unui regim raţional de muncă;

-nerespectarea unui program de somn adecvat particularităţilor de vârstă ale elevilor;

-nerespectarea orelor de masă (inclusiv a conținutului mesei);

-nerespectarea ritmurilor bilogice ale copiilor în cele 24 de ore ale unei zile (a variaţiei curbei randamentului zilnic);

-încărcarea necorespunzătoare cu activităţi, fără a se ţine seama de durata și gradul de dificultate ale acestora, de capacităţile intelectuale și fizice ale elevilor, de vârsta și starea sănătăţii lor;

-satisfacerea insuficientă a nevoii de mişcare a copiilor;

2.***Cauze care ţin de cadrul didactic***

Supraîncărcarea elevilor poate fi generată prin:

-deficienţe în procesul de comunicare a informațiilor de către unele cadre didactice, ceea ce presupune efort suplimentar de înțelegere și pregătire ulterioară din partea elevilor;

-dozarea defectuoasă în timp a conținutului programelor și manualelor școlare, cu același efect negativ asupra elevilor;

-supraîncărcarea elvilor cu teme pentru casă (atât de către cadrele didactice cât și de către părinți);

-orare defectuos întocmite, instabile, fără respectarea curbelor de efort zilnic și săptămânal sau a normelor de igienă și ergonomie școlară: plasarea obiectelor în programul zilnic fără a se ţine seama de gradul relativ de dificulate a disciplinelor;

-nerespectarea duratei orelor de curs și a pauzelor, schimbarea destinaţiei unor ore în învățământ primar (ex. Matematică în locul desenului sau educaţie fizică);

-forme deficitare de organizare a meditațiilor și consultațiilor;

-supraîncărcarea elevilor cu informaţii mult prea bogate, peste cerinţele programei, transformând lecţia în cursuri enciclopedice, de nivel foarte ridicat;

-starea de sănătate psihofizică a cadrelor didactice, echilibrul lor emoţional, trăsături de caracter ca surse potenţiale de reducere a unei stări de tensiune și suprasolicitarea în rândul elevilor (nevrotism specific profesiei);

-oboseala pricinuită elevilor din cauza nerespectării de către cadrele didactice a diferenţelor individuale (maturizare, proveniență socio-familială etc.);

3.Cauze care ţin de cadrul organizatoric și administrativ al școlii

Cadrul organizatoric și administrativ al şcolii poate determina supraîncărcarea elevilor prin:

-insuficienta corelare între programele școlare ale diferitelor discipline, între programe și manual, precum și între programele și manualele de la nivelul învăţământului primar cu cel gimnazial și liceal;

-nefrecventarea sau frecventarea facultativă a învățământului preşcolar, ceea ce produce dificultăţi în adaptarea la regimul şcolar şi uneori suprasolicitare;

-examinarea medicală insuficient de riguroasă a elevilor la intrarea în clasa I, făcând posibilă înscrierea și participarea la cursuri a unor elevi imaturi pentru învățătură sau cu deficienţe fizice importante și severe;

-număr mare de elevi în clasă;

-posibila influență nefavorabilă a structurii anului școlar (inegalitatea semestrelor, a vacanţelor, scindarea semestrelor de către activitatea practică din liceele de specialitate și școlile profesionale, cu eforturi repetate de readaptare la cerințele activității teoretice

-supraîncărcarea cu activităţi extraşcolare;

-durata redusă a orelor de curs și a pauzelor dintre ore;

4*. Cauze care ţin de mediul socio-familial*

Mediul socio-familial poate fi sursa de supraîncărcare a elevilor prin:

-insuficienta preocupare din partea unor familii pentru îndrumarea şi controlul copiilor, pentru organizarea unui program de viaţă şi de activitate raţionale;

-lipsa de interes a unor familii pentru organizarea timpului liber al copiilor;

-nivel de aspiraţii şi solicitare exagerată din partea unor familii în raport cu vârsta şi interesele copiilor (limbi străine, balet, studierea la un instrument muzical etc., de multe ori cumulate);

-supraîncărcarea copiilor cu activităţi gospodăreşti sau cu teme suplimentare.

Este în mare masură rolul şcolii şi al familiei să anuleze sau măcar să atenueze influenţa factorilor negativi prezentaţi mai sus.

Bibliografie:

1. Daniel Goleman,"Inteligența emoțională", Editura Curtea Veche, 2007.
2. Daniel Goleman, Boyatzis R.. McKee A., Primal Leadership
3. NECULAU, A. – "Psihologie socială", Polirom, Iași, 1998
4. 11 RADU,I., ILUT,P. – "Psihologie socială", Ed. Dacia, 1991

PROFESORUL DIRIGINTE ȘI CONSILIERUL ȘCOLAR – FACTORI DETERMINANȚI ÎN DEZVOLTAREA PREȘCOLARULUI/ ELEVULUI/TÂNĂRULUI

PROF.DOCHIN ELENA MEDA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ SFÂNTUL NICOLAE TG-JIU

Munca educativă cu un colectiv de elevi este greu de conceput fără prezența unui îndrumător capabil să organizeze, conducă și să coordoneze ansamblul influențelor ce se exercită asupra membrilor grupului. Activitatea de predare a fiecărui profesor presupune integrarea contribuției sale, armonizarea ei cu a celorlalți colegi și mai ales orientarea și adecvarea ei la modelul de personalitate pe care vrem sa-l realizăm. Un asemenea rol ii revine dirigintelui.

Funcția de diriginte *îi sporește profesorului responsabilitatea, îi amplifică rolul și îl așează într-un anumit raport cu toți ceilalți factori educativi*. Această funcție îl apropie de elevi și îi lărgește simțitor sfera de influență, adăugând la predarea specialității și rolul de coordonator al întregii activități a clasei sale. Dirigintelui îi revine sarcina de a urmări climatul de muncă al clasei, interesul și emulația elevilor pentru învățătură, aria lor de informare, stilul de muncă, eficiența activităților colective și mai ales progresul fiecărui elev la fiecare obiect de învățământ și de la o etapă la alta.

Contribuția dirigintelui este hotărâtoare prin modul în care ştie să organizeze şi să stimuleze dorința și ambiția elevilor de a-și îndeplini cu simț de răspundere toate obligațiile școlare. A le insufla conștiința datoriei și autocontrolul înseamnă a-i ajuta să-și înțeleagă corect statutul de școlar și să dobândească un comportament adecvat. Învățându-i cum să-nvețe, cum să-și organizeze munca, cum să-și formeze priceperi, deprinderi și atitudini corespunzătoare în activitatea de instruire, dirigintele îi ajută de fapt să se integreze cu succes în colectivul școlar și să-și găsească drumul propriu al auto-realizării și al auto-formării.

Legătura pe care dirigintele o menține cu ceilalți profesori și cu ceilalți factori educativi, prin comparația clasei sale cu celelalte clase și mai ales prin raportarea rezultatelor la obiectivele stabilite pe școală, acesta devine îndrumătorul real al adevăratei formări și dezvoltări al elevilor îmbinând calitatea de profesor cu cea de educator. Îi ajută pe elevi să înțeleagă corect faptul că instruirea reprezintă principala cale de dezvoltare multilaterală, îi ajută să se maturizeze și să-și conștientizeze principalele îndatoriri școlare.

Dirigintele este preocupat să-și pună clasa în legatură cu mediul social, cu viața și cu problemele ei. Frumusețea relațiilor cu ceilalți, utilizarea timpului liber, bucuria de a trăi, nevoia de a cunoaște, grija pentru păstrarea mediului natural, lupta pentru pace, prietenia și solidaritatea cu tineretul înaintat și alte aspecte ale pregătirii elevilor pentru viața socială, se înscriu de asemenea printre obiectivele principale ale muncii educative a dirigintelui la orice clasă. *Conştiinta politico-morală a elevilor* va forma nucleul în jurul căruia trebuie să se structureze principalele preocupări ale fiecărui tânăr, a-l ajuta să vadă însemnând a-l ***orienta.***

Orice diriginte urmărește realizarea unor ***obiective concrete*** cum sunt: *studierea și cunoașterea personalității elevilor*; *organizarea și educarea colectivului de elevi*; *asigurarea succesului la învățătură al tuturor elevilor și întărirea disciplinei*; *formarea și dezvoltarea profilului moral al fiecăruia*;

orientarea şcolară şi profesională a tuturor elevilor clasei; *organizarea timpului liber al elevilor*; *coordonarea eforturilor educative ale tuturor profesorilor și asigurarea unității de cerințe și de acțiune*.

Dirigintele, *în calitatea de coordonator al influențelor exercitate asupra clasei sale,* aduce la cunoștința celor interesați, atât planul de măsuri stabilite, cât și rezultatele obținute pe diferite linii de acțiune: cunoașterea elevilor; rezultatele la învățătură; aptitudini deosebite; măsurile educative întreprinse. Consiliul clasei poate sugera și urmări aplicarea unor măsuri diferențiate pentru remedierea unor neajunsuri, sau pentru consolidarea unor tendințe pozitive înregistrate în conduita colectivului de elevi. Numai o activitate colectivă, condusă și îndrumată cu grijă, poate cuprinde și satisface obiectivele complexe ale muncii educative puse în fața colectivului. *Activitatea extrașcolară a dirigintelui* vine să lămurească și să adâncească unele preocupări ale școlii, consolidând cunoștințele, priceperile și deprinderile și stimulând interesele, înclinațiile și aptitudinile elevilor.

Dezvoltarea personală presupune cunoaşterea de sine şi a imaginii de sine, formarea unei capacităţi de decizie responsabile, relaţionare armonioasă, controlul stresului, însuşirea unor tehnici de învăţare eficientă, atitudini creative, orientare şi opţiuni vocaţionale realiste conform cu aptitudinile şcolare individuale.

Profesorul consilier şcolar se ocupă şi de promovarea sănătăţii mentale, a stării de bine ale clienţilor săi, prin asigurarea unei funcţionări optime din punct de vedere somatic, fiziologic, mintal, emoţional şi social şi nu în ultimul rând de activitatea de prevenţie a comportamentelor indezirabile, negative, antisociale, a neîncrederii în sine, a conflictelor interpersonale, a situaţiilor de criză şi dificultăţilor de învăţare. Tot în responsabilitatea profesorului consilier şcolar mai revine şi dezvoltarea la elevi a unor capacităţi de planificare a carierei şi management al învăţării, iar prin consiliere indivizii (clienţii din consiliere) pot face faţă mai eficient factorilor de stres şi sarcinilor de zi cu zi, ameliorând astfel calitatea vieţii scolare sau profesionale din cadrul unei organizații.

Atitudinile consilierului trebuie să fie de acceptare necondiţionată, empatie, gândire pozitivă, colaborare, responsabilitate şi respectul faţă de cei care solicită activităţi de consiliere de grup sau consiliere individuală. Consilierea individuală este un act confidenţial, păstrându-se anonimatul persoanei, confidenţialitatea unui diagnostic şi a conţinutului activităţii de consiliere faţă de alte persoane.

Prin consiliere şi orientare şcolară permanentă, se ajunge la păstrarea unui echilibru bio-psiho-social, la reuşita profesională şi şcolară, mai precis, alegerea bine motivată a unor şcoli sau profesii viitoare conform performanţelor intelectuale şi aptitudinilor şcolare ale elevului depistate în urma aplicării unor teste psihologice profesionale, la cererea elevului.

Profesorul consilier şcolar trebuie să menţină în permanenţă colaborarea cu părinţii şi profesorul diriginte, învăţătorii, alţi profesori sau conducerea şcolii, în vederea stabilirii unui parteneriat educaţional eficient, în beneficiul elevului, în păstrarea unei armonii intrafamiliale şi în mediul şcolar, de relaţionare strânsă în asigurarea triunghiului educaţional şi preîntâmpinarea sau identificarea disfuncţionalităţilor educaţionale interindividuale/intraindividuale în timp util, cu corectarea, combaterea şi ameliorarea lor. Plecând de la ideea că în școală vorbim de ,,o echipă,, în ceea ce privește procesul instructiv – educativ al elevilor, consider că pilonii principali sunt consilierul școlar și profesorul diriginte. Am experimentat, de multe ori, în activitatea didactică situații când a existat o colaborare strânsă între mine, ca și consilier și diriginți, iar rezultatele au fost uimitoare. La clasele ,,cu probleme,, , am reușit sa reducem absenteismul și abandonul școlar. Din altă perspectivă, elevii au resimțit ca benefică această colaborare. Au fost elevi ,care au afirmat că ,,dvs. vă pasă de noi,,! Motivați pentru schimbare, mulți dintre ei au devenit modele pentru ceilalți. Ca și prof.consilier pentru mine are o valoare inestimabilă faptul că văd rezultatul muncii depuse și da, sunt de acord cu ceea ce afirma psihologul român Vasile Pavelcu că ,,psihologia este o lumină indispensabilă cunoașterii, apropierii și ascensiunii umane,,.

Bibliografie

Nicola.I – Tratat de pedagogie, Editura Aramis, București ,2000
Lemeni G, Miclea M – Consiliere și orientare, Editura ASCR Cluj-Napoca – 2004
Șoitu L – Strategii educaționale centrate pe elev, Editura UNICEF București – 2006
Trip S – Educație rațional – emotivă și comportamentală, Editura Universității Oradea -2007

PARTICULARITĂŢI ŞI TRĂSĂTURI PSIHOLOGICE ALE COPILULUI ŞI ADOLESCENTULUI PRIVIND DEZVOLTAREA.

CREATIVITATEA ŞI INTELIGENŢA LA COPIL ŞI ADOLESCENT

Profesor psiholog DORINA-MARCELA ŞCHIOPU-MATEIU

Studiile privind dezvoltarea psihologică a copilului atrag atenţia asupra diferenţelor calitative care apar în funcţionarea minţii umane la vârste diferite, inclusiv în ceea ce priveşte diferenţele de nivel în procesarea informaţiei (concret, abstract). Pornind de la această constatare, pe parcursul istoriei dezvoltării tehnologiilor informatice au existat opinii diverse, uneori extrem de pesimiste, privind capacitatea cognitivă a copiilor de a interacţiona eficient cu calculatorul. Un motiv invocat adesea se referă la faptul că, după cum se cunoaşte, funcţionarea calculatoarelor se bazează pe principiile logicii formale; pe de altă parte, în mod obişnuit, pentru mintea umană acest palier de funcţionare este accesibil doar adultului (Marhan, 2011).

Drept urmare, o bună perioadă de timp cercetătorii au fost sceptici cu privire la capacitatea micilor utilizatori de a adopta noile tehnologii informatice. Însă, pe măsură ce calculatoarele au ieşit din birouri şi au pătruns în locuinţe, la îndemâna copiilor, realitatea a infirmat ideea amintită mai sus. Mai mult decât atât, rapiditatea cu care copii, chiar foarte mici, reuşesc să controleze universul creat de noile tehnologii, ridică o serie de întrebări suplimentare pentru care adulţii nu au încă răspunsuri clare. Iar una dintre cele mai frecvente întrebări este următoarea: care este vârsta optimă la care copiilor ar trebui să li se permită accesul la calculator? Printre diversele argumente împotriva utilizării de foarte timpuriu a calculatorului se numără şi ideea că accesul la noile tehnologii va ”grăbi” copiii să achiziţioneze prea devreme cunoştinţe şi abilităţi care ”depăşesc” nivelul de dezvoltare considerat normal pentru o anumită vârstă.

Un exemplu ilustrativ în acest sens sunt deprinderile de scris-citit: utilizând calculatorul, copii de vârstă preşcolară (uneori chiar ante-preşcolară) învaţă să scrie şi să citească mult mai devreme decât le-ar fi permis anterior utilizarea tehnologiei de tip ”creion- hârtie”. Totuşi, observăm faptul că argumentul invocat mai sus se bazează mai degrabă pe incapacitatea actualului sistem educaţional de a gestiona problema (”se vor plictisi la şcoală”), decât de o analiză pertinentă a impactului asupra etapelor ulterioare ale dezvoltării cognitive.

Implicarea copiilor în activităţi corespunzătoare nivelului lor de dezvoltare reprezintă un principiu fundamental susţinut de specialiştii în dezvoltarea timpurie a copilului (Iordache, 2012). Cu alte cuvinte, este important ca experienţele de învăţare la care este expus copilul să fie adecvate pentru vârsta sa, pentru caracteristicile sale individuale, dar şi pentru contextul cultural în care acesta creşte şi se dezvoltă (Zheng, Heping, Hobbs, & Ning, 2003).

Calculatorul oferă posibilitatea realizării unor activităţi cu un grad mare de interactivitate, oferind astfel experienţe de învăţare bogate ca participare, resposivitate şi angajare în sarcină, cu o plajă largă de oportunităţi interesante pentru noi activităţi. Nu doar că oferă copilului posibilitatea de a aplica diferite concepte într-o multitudine de situaţii diferite, dar îl expune la cunoştinţe şi activităţi care altfel nu ar fi posibile. Ca urmare, este important să se permită copiilor să realizeze acele activităţi care sunt în concordanţă cu nivelul lor de dezvoltare; de exemplu, pentru situaţia descrisă mai sus, acestea ar putea fi de tipul: recunoaşterea unor reprezentări grafice (literele), punerea lor în relaţie cu sunetul corespunzător şi combinarea lor în cuvinte. Principiul adecvării experienţelor de învăţare ale copilului la nivelul său de dezvoltare este susţinut de cel puţin două aspecte esenţiale Marhan (apud Hitz, 1992):

(1)În primul rând, copii mici au nevoi cognitive, fizice, sociale şi emoţionale diferite de ale copiilor mai mari şi, bineînţeles, diferite de ale adulţilor.

(2)În al doilea rând, între copii de aceeaşi vârstă pot exista diferenţe majore din punct de vedere al vitezei de dezvoltare, interese, aptitudini, temperament şi tipuri de experienţă. De aceea, este foarte important ca atunci când se doreşte dezvoltarea de noi tehnologii (software sau hardware) adresate copiilor, în special copiilor mici, proiectantul să ia în considerare atât natura acestor diferenţe, cât şi modul în care copii învaţă la vârste diferite.

Cu referire precisă la utilizarea calculatorului, Marhan (apud Clemens, 2003) subliniază că a oferi copilului situaţii de învăţare ”adecvate nivelului său de dezvoltare” înseamnă a-i oferi sarcini care ”îi oferă noi provocări” dar care, în acelaşi timp, ”pot fi realizate de către majoritatea copiilor de o anumită vârstă, sunt suficient de flexibile pentru a răspunde unor variaţii individuale inevitabile şi, cel mai important, sunt consistente cu modul de gândi şi a învăţa al copilului în cauză”. Ca urmare, flexibilitatea şi extensibilitatea sunt atribute importante pentru orice nouă tehnologie adresată copiilor.

Flexibilitatea permite copiilor să lucreze independent, le oferă posibilitatea de a îşi creşte nivelul de autonomie şi autocontrol şi, în acelaşi timp, le oferă oportunităţi de a exersa deprinderile noi achiziţionate, precum şi noi situaţii de rezolvat a căror complexitate îi oferă provocări de un nivel imediat superior nivelului actual de competenţă.

Deşi implicaţiile interacţiunii cu lumea virtuală sunt avantajoase copiilor întrucât achiziţionează mai mult sau mai puţin, în funcţie de persoană, un set de cunoştinţe algoritmice şi operaţionale, relaţiile interumane sunt minimalizate iar acest lucru ridică mari probleme de natură socială. Este important să subliniem extensibilitatea şi flexibilitatea cu care copiii îşi învelesc conturul lumii înconjurătoare, nu doar la nivel de interacţiune cu aplicaţii interactive.

Raţă & Raţă (1992, apud Mano), consideră că cei mai mulţi profesori înţeleg prin aptitudini motrice acele însuşiri foarte importante ale organismului ce evidenţiază capacitatea de a efectua acţiuni de mişcare cu anumiţi indici de forţă, viteză, rezistenţă, îndemânare şi coordonare. Adolescenţii, ca şi copiii, au capacitatea de a se adapta la eforturi prelungite. Copiii şi adolescenţii prezintă, în principiu, aceleaşi facultăţi de adaptare ca şi adulţii, în cazul unui antrenament de rezistenţă. Încă din copilărie apar procesele de adaptare funcţională şi structurală în organele şi sistemele organice responsabile cu menţinerea performanţei sau a limitării acesteia.

La adolescenţi, mişcarea este indispensabilă pentru creşterea capacităţii motrice şi are chiar consecinţe asupra integrării psihosociale a copilului şi adolescentului din categoria respectivă de vârstă". Plecând de la realitatea că adolescenţii zilelor noastre sunt mai atraşi de „alte activităţi" (droguri, calculator, tutun, alcool, televizor, internet etc.) ce nu se caracterizează prin mişcare, orientarea şi atragerea tineretului către mişcare constituie o necesitate de prim ordin. Se înregistrează adesea la copii factorii de risc caracteristici instalării bolilor cardio-vasculare, datorită modificării deprinderilor de viaţă, care nu se mai caracterizează prin activităţi predominant de mişcare (Raţă & Raţă, 2010). Am mai sublinia faptul că activitatea sportivă şcolară reprezentată de cele 2 ore pe săptămână pentru o clasă cu un efectiv de peste 25 de elevi nu poate sub nici o formă să asigure necesarul de mişcare pentru această categorie de vârstă.

Deprinderea de a practica exerciţiile fizice constituie un obiectiv al educaţiei în general şi al educaţiei fizice în special, ce trebuie formată la toţi membrii societăţii, indiferent de orientarea profesională. În ceea ce priveşte dezvoltarea psihică ce se produce în mod stadial şi subliniind importanţa actului educativ, J. Piaget notează că „emergenţa adaptării are două lucruri dialectice intercalate, acomodarea şi asimilarea, ca expresie rafinată a adaptării ce se construieşte treptat, prin antrenare şi auto-antrenare".

Învăţarea în perechi. Jocul împreună

Metodă de evaluare a aplicaţiilor software destinate copiilor, învăţarea în perechi constă în modul în care un copil învaţă alt copil cum să utilizeze un produs, într-o ambianţă socială familiară. Abordarea de la care s-a plecat a fost considerarea aplicaţiei ca fiind o parte din jocul copiilor, astfel încât procesul de învăţare a fost analog cu explicarea regulilor unui joc. Dacă aplicaţia e uşor de predat şi învăţat, numărul de potenţiali utilizatori va creşte într-un mediu cum este cel şcolar.

În domeniul relaţiilor sau colaborării în perechi sunt folosite nenumărate paradigme teoretice şi experimentale (de la abordări psihanalitice până la psihologia socială sau psihopedagogie). Tehnologiile colaborative încurajează învăţarea în perechi. Principala paradigmă a interacţiunii cu calculatorul pleacă de la premisa că există un singur utilizator pentru fiecare calculator.

Mai multe cercetări Iordache (apud Benford et al., 2000, Inkpen et al., 1995, Stewart et al., 1998; Stanton et al. 2001) arată că, de fapt, copiilor le place şi au de câştigat din colaborarea cu alţi copii atunci când folosesc aplicaţii informatice. "Copiii se adună în grupuri în mod natural, mai ales pentru a se juca" (Iordache, 2012). Tehnologiile informatice bazate pe colaborare pot conduce la învăţarea copiilor de noi abilităţi sociale. Atunci când se realizează proiectarea unor medii interactive din punct de vedere fizic pentru copii, sunt necesare metode de proiectare şi de evaluare a utilizabilităţii, atât centrate pe copii, cât şi participative. Metoda învăţării în perechi reprezintă o abordare specifică evaluării utilizabilităţii aplicaţiilor informatice destinate copiilor.

Mai multe definiţii ale utilizabilităţii aplicaţiilor informatice pentru copii sunt legate de capacitatea şi dorinţa unui copil de a-l învăţa pe altul cum să o folosească. Acest lucru permite propagarea cunoştinţelor între copii. Cu alte cuvinte, folosirea unui soft este uşor de învăţat în măsura în care este uşor de predat. Această uşurinţă poate determina creşterea numărului de utilizatori. Folosirea învăţării în perechi a ajutat la evaluarea aplicaţiei, dar şi la obţinerea unor informaţii importante despre modul în care

copiii folosesc sistemul sau comunică despre acesta (ce fel de indicaţii şi termeni folosesc şi unde anume diferă limbajul lor de cel folosit de proiectanţii aplicaţiei sau de adulţi în general).

Cum ar trebui definită utilizabilitatea atunci când utilizatorii sunt copii? Mulţi cercetători din domeniul tehnologiilor pentru copii sunt de acord că nu este clar dacă definiţia standard este potrivită în acest caz. Iordache (apud Hanna et al., 1999, p. 4) afirmă că "utilizabilitatea unui produs este strâns legată de măsura în care copilul se bucură de acesta". Dacă un instrument este uşor de învăţat şi controlat, atunci copiii se vor implica repede în experimentarea acestuia. Uşurinţa de a învăţa modul de utilizare este atributul cel mai important al utilizabilităţii.

Procesul de învăţare – graniţa dintre succes şi eşec

Succesul, ca reacţie socială la performanţa umană este o problemă intens cercetată în diferite contexte sociale, inclusiv în cel al şcolii, în care se operează cu noţiunile de succes şi insucces şcolar, de reuşită sau eşec şcolar. Deşi este acceptat faptul că succesul sau eşecul şcolar nu pot fi identificate cu reuşita sau eşecul în învăţare (chiar în învăţarea şcolară, aşa cum a fost definit conceptul) nu există prea multe studii cu privire la condiţiile de natură strict psihologică în baza cărora să se diferenţieze clar cele două situaţii.

De ce o învăţare reuşită nu devine automat şi reuşită în activitatea şcolară, de ce dificultăţile în învăţare, nu reprezintă şi eşec şcolar - sunt întrebări la care psihologia educaţiei încă preferă să răspundă cu instrumentarul teoretico-metodologic al pedagogiei (Heikkila, Lonka, Nieminen, & Niemivirta, 2012).

Succesul şcolar (apreciat în general prin notele care exprimă rezultatele învăţării şi prin rezultatele la examene, concursuri, olimpiade) reprezintă, de fapt, un nivel maxim al adaptării şcolare, ceea ce atrage o dată în plus atenţia asupra faptului că noţiunea de succes sau reuşită şcolară se raportează mai degrabă la activitatea şcolară în ansamblul său, decât la "activitatea de învăţare în şcoală".

Succesul şcolar sau succesul în activitatea şcolară exprimă de fapt concordanţa între abilităţile şi interesele elevului şi exigenţele sau normele şcolii. Activitatea şcolară este o activitate reglată de obiectivele instructiv – educative iar reuşita elevului exprimă capacitatea lui de a se conforma acestor obiective (Idol, 2010).

Eforturile teoretice de delimitare a noţiunii de reuşită şcolară de cea de învăţare optimă în şcoală pot servi identificării unor factori specifici optimizării învăţării în şcoală, diferiţi de cei ai facilitării adaptării la mediul şcolar. Atenţia focalizată pe determinanţii reuşitei şcolare a cărei origine se află în interioritatea elevului, este reprezentată de două categorii de factori: intelectuali şi non-intelectuali.

Factorii intelectuali ai reuşitei şcolare sunt analizaţi sub termenul generic de inteligenţă şcolară. Negovan (apud T. Kulcsar, 1978, pp.40-51) Ca factori non-intelectuali ai reuşitei şcolare sunt menţionaţi motivaţia elevului pentru activitatea şcolară, nivelul de aspiraţie şi angajarea eului elevului în sarcina şcolară, dimensiuni ale personalităţii elevului ca astenie/stenie, stabilitate/instabilitate emoţională.

Atitudinea elevilor faţă de succes sau eşec este unul dintre factorii importanţi ai succesului şcolar. De asemenea un factor important este nivelul de aspiraţie – s-a demonstrat că elevii cu inadecvare, autorespingere şi sentimentul inferiorităţii îşi fixează scopuri prea înalte sau prea joase. Analiza comparativă a aspiraţiilor unor elevi de clasa IV-a – a VI-a cu rezultate bune şi cu rezultate slabe a stabilit că primii îşi fixează standarde rezonabile şi realiste în timp ce ceilalţi au standarde fie prea joase fie extravagante (Schechter & Ganon, 2012).

Din perspectivă pedagogică se diferenţiază două categorii de factori ai reuşitei şcolare (ca şi ai eşecului, de altfel), una care ţine de interioritatea elevului, alta care ţine de mediul extern. Factorii interni, subiectivi, care susţin reuşita în activitatea şcolară sunt maturizarea psiho-socială, capacitatea intelectuală, abilităţile, motivaţia pentru învăţătură şi motivaţia pentru succes. Ca factori externi ai succesului şcolar sunt enumeraţi mediul socio-cultural, familial, grupul de prieteni, politica şcolară, organizarea pedagogică, structura, conţinutul, competenţa profesorului, competenţa conducerii şcolii. Structura şi conţinutul învăţării (reflectat în planuri şi programe) sunt de asemenea factori de care depinde reuşita şcolară a elevilor (Negovan, 2008).

Un studiu asupra succesului în citire scoate în evidenţă primordialitatea limbajului şi modul în care acesta este valorizat de celelalte procese cognitive. Pentru evaluarea aspectului de achiziţie s-a elaborat un program numit Reading Success[1], program ce ghidează învăţătorii şi profesorii printr-un manual de instructaj ce constă într-un proces sistematic de diagnoză şi învăţare bazat pe provocarea tinerilor să

[1] Traducerea adecvată a termenului de Reading Success în contextul cercetării prezentate – Empatizare prin limbaj

învețe să citească şi să compună sinteze de literatură tematică. Persoanele care au primit acest program au fost învăţaţi individual de către un personal didactic instruit pentru fiecare.

Monitorizarea progresului în cadrul acestui program de evaluare reprezintă rezultatele profesorilor şi învăţătorilor. Reading Success reprezintă un program de început pentru achiziţionarea aptitudinilor de alfabetizare: recunoaşterea cuvintelor, cunoaştere fonică, asortarea sunetelor, etc. Autoarea a scos în evidenţă fenomenul de empatizare, mai exact cizelarea limbajului utilizat atât în domeniile profesionale şi academice cât şi în vieţile sociale ale copiilor în care aceştia găsesc cu uşurinţă în a se exprima verbal asupra discuţiilor purtate. Deşi nu există o legătură directă între limbaj şi empatie, rezultatele atestă implicaţiile pe care le are limbajul în susţinerea emoţională a trăirilor.

Insuccesul şcolar exprimă un randament deficitar al învăţării şi se manifestă sub două aspecte:

a. rămânerea în urmă la învăţătură sau retardul şcolar

b. eşecul şcolar care se manifestă, la rândul lui, sub două forme: abandonul şi repetenţia.

Rămânerea în urmă la învăţătură sau retardul şcolar este determinat de dificultăţi (obiective sau subiective) temporare de a face faţă obligaţiilor şcolare sau de refuzul de a învăţa.

Retardul în achiziţia cunoştinţelor specifice vârstei şi nivelului intelectual ale elevului se poate datora unei mari diversităţi de factori: probleme de natură fizică (slăbirea vederii, auzului, tulburărilor neurologice care afectează coordonarea motorie) care nu sunt sesizate nici de copil nici de adulţii din jurul lui, probleme personale ca schimbările frecvente de clasă sau de şcoală care impun acomodări cu noi metode de predare, eforturi de câştigare a statutului în noul mediu, de învăţare de noi reguli şi standarde de competenţă, probleme de mediu ca deprivările fizice (hrană, somn, adăpost chiar, în cazul unor familii dezorganizate) sau intelectual-afective (substimulare în ce priveşte lectura sau conversaţia), probleme emoţionale determinate de relaţiile cu colegii sau chiar cu profesorul (sentimentul rejecţiei, al marginalizării de către colegi, criticismul exagerat al profesorului sau chiar teama fizică de colegi sau de profesor) (Fontana, 1997).

Pentru profesori este important să diferenţieze între:

1. dificultăţile de învăţare determinate de dizabilitate în dezvoltarea psihică a elevului şi dificultăţile de adaptare la cerinţele activităţii din şcoală;
2. performanţele în învăţare şi uşurinţa cu care elevul se adaptează la cerinţele activităţii din şcoală.

BIBLIOGRAFIE

Allport, G.W. (1981). Structura şi dezvoltarea personalităţii. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Anderson, D.R. (2000). "Character Education: Who Is Responsible?". Journal of Instructional Psychology, Vol. 27, no. 3.

Anderson, N., Ones, D.S., Sinangil, H.K., şi Viswersvaran, C. (2001). Handbook of Industrial Work and Organizational Psychology. vol. 2, Sage,

Londra. Arroyo, A., Selig, G. (2004). Differential Assesment and Development of Character, Regent University, Florida.

Arthur, S. R., Rever, E., Rhianon, A. (2002). The Penguin Dictionary of Psychology: Fourth Edition. Editura Penguin Books. Bar-On,

R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence (pp. 363 – 388). San Francisco: Jossey-Bass.

Carr, D (2007). „Character in teaching". British Journal of Educational Studies, Vol. 55, Iss. 4.

Cloninger, C.R. (1987). "A systematic method for clinical description and classification of personality variants". Archives of General Psychiatry, 44, 579-588.

Cloninger, C.R., Svrakic, D.M., Przybeck, T.R. (1993). "A psychobiological model of temperament and character". Archives of general psychiatry, Vol.50, No.12, pp. 975-990.

Cloninger, S. (1996). Personality. Description, Dynamics, and Development. W.H. Freeman and Company, New York.

Cosmovici, A., Iacob, L. (1999). Psihologie Şcolară. Polirom, Iaşi.

Dafinoiu, I. (2002). Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observaţia şi interviul, Polirom, Iaşi.

Eysenck H., Eysenck, M.W. (1985). Personality and Individual Differences. New York: Plenum.

Eysenck, H. J., Eysenck. S.B.G. (1992). Manual for the Eysenck Personality Questionnaire-Revised. CA: Educational and Industrial Testing Service, San Diego.

Eysenck, H., Eysenck, M. (1998) Descifrarea comportamentului uman. Teora, Bucureşti.

Eysenck, H.J. (1967). The biological basis of personality. Charles C. Thomas Publisher, London.

Eysenck, H.J.; Wilson, G. (1975). Know your own personality, Harmondsworth: Penguin. London.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Geen, R.G. (1968). "Effects of Frustration, Attack, and Prior Training in Aggressiveness upon Aggressive Behavior", Journal of Personality and Social Psychology, vol. 9, iss. 4, pp. 316 – 321.

Geen, R.G., O'Neal, E.C. (1969). „Activation of cue-elicited aggression by general arousal". J Personality Soc Psychol, 11, 3, 289-292.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York.

Golu, M. (2005a). Dinamica personalităţii. Editura Geneze, Bucureşti.

Golu, M. (2005b). "Exigenţele abordării sistemice a personalităţii". Revista de psihopedagogie, nr. 1, pp. 11-22.

Heikkila, A., Lonka, K., Nieminen, J., & Niemivirta, M. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies,well-being, and study success. High Educ, 455–471.

Idol, L. (2010). Reading Success - Validation of a Specialized Literacy Program (1978–2007). Remedial and Special Education, 97-115.

Iordache, D. D. (2012). Evaluarea unei aplicaţii de învăţare bazată pe realitate îmbogăţită utilizând protocolul « gândire cu voce tare » şi metoda învăţării în perechi . Revista Română de Interacţiune Om-Calculator, 93-106.

Kovalev, A. G., Measişcev, V. N. (1958). Particularităţile psihice ale omului. Caracterul, E.S.D.P.,

Bucureşti. Lazarus, R. S. (2011). Emoţie şi adaptare. Editura Trei

Luthans, (1989). Organizational Behavior. Fourth Edition, McGraw-Hill, New York.

MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). The assessment of emotional intelligence: On frameworks, fissures, and the future. In G. Geher (Ed.), Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy. New York: Nova Science Publishers.

Marhan, A.-M. (2011). Recomandări pentru proiectarea şi dezvoltarea de noi tehnologii interactive adresate copiilor. Revista Română de Interacţiune Om-Calculator, 51-64.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence (pp.3–31). New York: Basic Books.
Minulescu M. (2008). ABCD-M. Manual tehnic şi interpretativ, Sinapsis, Cluj Napoca.
Minulescu, M. (1996). Chestionarele de personalitate in evaluarea psihologică, Garell Publishing House,
Bucureşti. Minulescu, M. (2001). Introducere în analiza jungiană. Editura Trei, Bucureşti.
Minulescu, M. (2004). Psihodiagnoza modernă – Chestionarele de personalitate. Editura Fundaţiei „România de Mâine", Bucureşti.
Mussen, P.H. (1963). The Psychological Development of the Child, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J.
Negovan, V. (2008). Psihologia Educaţiei. Bucureşti: CREDIS.
Oancea-Ursu, G. (1998). Ereditatea şi mediul în formarea personalităţii, Editura All, Bucureşti.
Patenaude, J., Niyonsenga, T., Fafard, D. (2003), "Changes in students' moral development during medical school: A cohort study", Canadian Medical Association. Journal, Vol. 168, Iss. 7, pp. 840-844.
Popescu, C. (2008). "Etica în mediul organizaţional". În E. Avram, C.L., Cooper (Coord.).
Popescu-Neveanu, P. (1969). Personalitatea şi cunoaşterea ei. Editura Militară, Bucureşti.
Popescu-Neveanu, P. (1978). Dicţionar de psihologie. Editura Albatros, Bucureşti.
Raţă, B. C., & Raţă, G. (2010). Studiu privind Dezvoltarea Aptitudinilor Psihomotrice la Clasele a IX-a şi a X-a în Orele de Educaţie Fizică . Gymnasium – Journal of Physical Education and Sport, 143-148.
Romano, E.; Tremblay, R.E.; Boulerice, B.; Swisher, R. (2005). "Multilevel Correlates of Childhood Physical Aggression and Prosocial Behavior". Journal of Abnormal Child Psychology, Vol. 33, Iss. 5, pp. 565-578.
Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
Sankaran, S., Bui, T. (2003). „Relationship between student characteristics and ethics: implications for educators". Journal of Instructional Psychology, vol. 30, Sept.
Schechter, C., & Ganon, S. (2012). Learning from success: exploring the sustainability of a collaborative learning initiative. Journal of Educational Administration, 732-752.
Schwartz, M.J. (2007). „The modeling of moral character for teachers: Behaviors, Characteristics, and Dispositions That may be Taught". Journal of Research in Character Education. Vol. 5, Iss. 1, pp. 1-28.
Schwartz, S. (1996). "Value Priorities and Behavior: Applying a Theory of Integrated Value Systems". In Seligman, C., Olson, J.M., Zanna, M.P., The Psychologyof Values: The Ontario Symposium, volume 8, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey.
Smitson, W.D. (1974). as cited in Manual for Emotional Maturity Scale. Agra: National Psychological
Corporation. Strongman, K.T. (1981). The Psychology of Emotion (II Edition), New York: John Wiley and Sons.
Tellegen A. (1985). "Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report", A.H. Tuma, J.D. Maser (Ed.). In Anxiety and the Anxiety Disorders, pp. 681-706. Erlbaum, Hillsdale.
Thaye V.T. (1998). "The School as a Character-Building Agency". The Humanist. Volume: 58. Issue: 2, March-April.
Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's*, 140, 227–235.
Trotter, R.J. (1976). "The Other Hemispheres", Science News, Apr. 3
Ursula, Ş. (1997). Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Zheng, Y., Heping, H., Hobbs, L. J., & Ning, W. (2003). The Psychology of e-learning: A field of study. J. EDUCATIONAL COMPUTING RESEARCH, 285-296.
Zillmann, D., Weaver, G.B. (2007). "Aggressive personality traits in the effects of violent imagery on unprovoked impulsive aggression", Journal of Research in Personality, vol. 41, iss. 4, pp 753-771.
Zisulescu, Ş. (1978). Caracterul. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

POLITICI DE DISCRIMINARE POZITIVĂ A PERSOANELOR CU CES

Rotaru Elena
Grădiniţa Happy kids Rm. Vâlcea

Copiii încep să observe diferenţele legate de culoarea pielii, de culoarea părului, de mărime etc. încă înainte de a vorbi. Astfel, neîndrumaţi, ei pot să fie influenţaţi uşor de informaţiile pe care le primesc din mediul înconjurător, dezvoltându-şi stereotipuri. De aceea, atitudinea noastră şi mesajele pe care le transmitem referitore la persoanele cu CES sunt foarte importante.

Cerinţe Educative/Educaţionale Speciale (CES) este o sintagmă care a apărut şi s-a dezvoltat în ultimele 2-3 decenii, în special, din dorinţa de a substitui, după caz, anormalitatea educaţională sau inadaptarea şcolară, care nu mai corespundeau noii viziuni asupra dreptului la educaţie. Conceptul a fost lansat în anul 1978, în Marea Britanie, dezbătut ulterior la Cardiff, în 1990, de către Congresul Internaţional al Educaţiei Speciale – "Cerinţele educative speciale – reale sau artificiale?" şi de Conferinţa Internaţională de la Jomtien, Thailanda (1990). Expresia a fost preluată ulterior de UNESCO (din 1995). CES desemnează un „continuum" al problemelor speciale în educaţie, de la deficienţele grave şi profunde la dificultăţile/tulburările uşoare de învăţare. Registrul acestora, în accepţia UNESCO (1995) cuprinde: întîrziere în dezvoltare/deficienţă mintală/dificultăţi/dizabilităţi severe de învăţare/dizabilităţi intelectuale, deficienţe fizice/motorii, deficienţe vizuale, deficienţe auditive, tulburări emoţionale (afective) şi de comportament, tulburări (dezordini) de limbaj, dificultăţi/dizabilităţi) de învăţare. Sfera de cuprindere a conceptului CES se referă, pe lîngă aceste deficienţe şi /sau tulburări exprimate de repertoriul UNESCO (legate de dizabilitate), şi la probleme educaţionale determinate de mediul social restrictiv sau neprielnic dezvoltării şi învăţării, pentru care se utilizează termenul „cerinţe/nevoi speciale". Aici sunt incluse efectele determinate de mediul defavorizant, cum ar fi: delincvenţele, copiii străzii, grupurile etnice şi religioase minoritare,copiii bolnavi de boli cronice sau SIDA, copiii exploataţi, maltrataţi sau abuzaţi etc.

Grădiniţa şi şcoala noastră sprijină şi promovează educaţia incluzivă, numărându-se printre instituţiile care trec de la o instituţie pentru toţi la o instituţie pentru fiecare. Acest termen presupune

identificarea oricăror bariere care împiedică învăţarea, precum şi reducerea sau eliminarea acestora; îmbunătăţirea instituţiei educaţionale, prin exploatarea resurselor existente (materiale, didactice, umane, financiare), pentru a susţine participarea la procesul de învăţământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunităţi; adaptarea procesului de educaţie a copiilor cu cerinţe educative speciale care să corespundă nevoilor de dezvoltare proprii; evaluarea adecvată a potenţialului de învăţare/dezvoltare a acestor copii; asigurarea reabilitării– recuperării şi compensării deficienţelor ori tulburărilor, dificultăţilor de învăţare.

Comitetul UNICEF pentru drepturile copilului (Geneva) a organizat o dezbatere specială pe tema copiilor cu dizabilităţi (1997). Principalele concluzii şi recomandări au fost:

- sunt necesare studii, campanii informative de sensibilizare cu privire la situaţia copiilor cu dizabilităţi;
- colaborare intersectorială şi interprofesională, cu implicarea adecvată a familiilor, care este foarte necesară;
- să se asigure tratarea fiecărui copil aşa cum este, dar în primul rând ca pe un copil şi nu doar simpla focalizare pe deficienţă; în asigurarea accesului la educaţia pre-şcolară şi şcolară (ca şi în viaţa socială) accentul continuă să fie pus pe copil, pe adaptarea acestuia la sistem (perspectivele educaţiei integrate) şi nu pe schimbarea sistemului (educaţia incluzivă);
- promovarea şi dezvoltarea în continuare a educaţiei inclusive, bazate pe ideea răspunsului la diversitate în instituţiile de învăţământ şi a nevoii de a cuprinde toţi copiii în actul educaţional, va conduce la ameliorarea curriculum-ului şi a metodologiei, care să fie mai mult centrate pe copil.

Urmărind atingerea acestor recomandări, instituţia noastră promovează următoarele politici de discriminare pozitivă a persoanelor cu CES:

1. Evaluarea copilului înainte de integrarea sa educaţională – în grădiniţă/şcoală şi monitorizarea continuă a progresului copiilor cu CES integraţi.
2. Prezenţa şi colaborarea/cooperarea specialiştilor care sprijină şi ajută educaţia incluzivă.
3. Adaptarea/accesibilizarea mediului educaţional la necesităţile copiilor cu CES.
4. Adaptarea şi flexibilizarea curriculum-ului preşcolar şi şcolar.
5. Asigurarea programelor de sprijin individualizat pentru copiii cu CES.
6. Implicarea şi încurajarea participării părinţilor copiilor în proiectul de incluziune prin a ţine de cont de problemele, aşteptările şi opiniile părinţilor, schimb de informaţii, consilierea părinţilor în măsura solicitărilor şi a necesităţilor, mobilizarea resurselor disponibile şi competente.
7. Informaţii oferite celorlalţi copii din grupă asupra deficienţei copilului cu CES inclus pentru a educa şi ajuta toţi copii pentru înţelegerea şi acceptarea diversităţii dintre ei.
8. Informaţii şi/sau explicaţii oferite părinţilor celorlalţi copii ai grupei/clasei despre incluziunea educaţională a copiilor cu CES.
9. Abordarea integrată în formarea cadrelor didactice, precum şi a personalului auxiliar privind incluziunea educaţională a copiilor cu CES.

Pentru punerea în aplicare a acestor politici, grădiniţa şi şcoala noastră a realizat împreună cu cei mici următoarele:

stabilirea unor reguli de bază care să existe în grădiniţă şi în sala de grupă pentru ca fiecare să se simtă în siguranţă, apreciat în mod egal şi capabil de a-şi împărtăşi ideile şi sentimentele în mod deschis. Acest lucru se realizează sub forma unui afiş, însoţit de imagini reprezentative;

schimbarea mediul din grădiniţă şi din şcoală, lucru care să transmită mesajul că oamenii care sunt diferiţi sunt persoane apreciate. Acest lucru se realizează prin decorarea spaţiilor cu imagini pozitive ale unor oameni diferiţi, inclusiv a celor cu dizabilităţi;

promovarea principiului că dizabilitatea nu trebuie să izoleze oamenii de restul comunităţii - aducerea unor persoane cu dizabilităţi care să participe la realizarea unor activităţi la nivelul grupei de copii sau la nivelul grădiniţei;

folosirea jocului ca principală modalitate de socializare a copiilor cu CES. În aces scop, sunt promovate jocurile de rol „De-a familia", „La spital", „La grădiniţă", „Eu stabilesc reguli" etc. sau a altor jocuri precum „Personajele rele devin personaje bune", „Tu ce ai face?";

introducerea activităţilor de informare în cadrul planificărilor periodice, prin intermediul revistelor, planşelor, prezentărilor ppt, filmelor cu mesaj educativ etc.;

promovarea poveştilor cu mesaj educativ - „Băiatul cu doi ochi", „Hansel şi Gretel", „Puiul", „Povestea ursului cafeniu" -, precum şi încurajarea copiilor să creeze ei înşişi astfel de poveşti inspirându-se din experienţele proprii;

insuflarea copiilor mesajului că eforturile lor de ajutorare sunt importante prin implicarea lor, a părinţilor, a cadrelor didactice în proiecte ca „Copiii pentru copii”, „De la inimă la inimă”, „O carte pentru fiecare”. Este recomandat ca lucrurile strânse de cei mici să fie oferite direct de ei celor cărora se adresa campania respectivă.

„Fiecare copil are caracteristici, interese, abilităţi şi cerinţe de învăţare unice şi de aceea, pentru ca dreptul la educaţie să aibă un sens, trebuie concepute sisteme educaţionale şi trebuie implementate programe educaţionale care să ţină seama de extrem de marea diversitate a acestor caracteristici şi cerinţe“. (Declaraţia de la Salamanca, UNESCO, 1994)

PRINCIPIUL INTUIŢIEI- RELAŢIE COMPLEXĂ ÎNTRE SENZORIAL ŞI RAŢIONAL

Prof.Înv.Primar Iliescu Aurora
Liceul Preda Buzescu - Berbeşti

1.Principiul intuiţiei—concept

Principiul intuiţiei—principiul unităţii dialectice dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract în procesul de învăţământ—exprimă faptul că în procesul de învăţământ cunoaşterea se relizează prin treceri succesive de la concret la abstract şi invers.

Acest principiu preconizează cerinţa generală ca închiderea şi deschiderea ciclurilor să se facă atât în concordanţă cu particularităţile materialului şi informaţiei ce urmează a fi asimilate, cât şi cu nivelul de dezvoltare ontogenetică a elevilor.

În plan dialectic, cunoaşterea senzorială este cunoscută sub denumirea de intuiţie. În sens larg, intuiţia înseamnă cunoaştere nemijlocită şi îndeplineşte mai multe funcţii didactice:

-Este izvor de informaţii sub forma reprezentărilor, în vederea prelucrării şi elaborării generalizărilor. Se produce saltul de la concret la abstract. *„Abstractizarea înseamnă atât înlăturarea bruiajului irelevant, cât şi realizarea unei structuri comune pentru situaţii diferite.”*[2]

-Funcţia de concretizare—imprimă cunoaşterii un sens contrar celui de mai sus, iar deplasarea are loc de la abstract la concret. *„Concretizarea nu poate însemna altceva decât un fel de verificare prin care ne convingem dacă un subiect şi-a dezvoltat sau nu o anumită putere de abstractizare.”*[3]

Realizarea acestor două funcţii depinde de situaţia concretă a învăţării şi de obiectivele pe care le urmărim. Întrepătrunderea lor este diferită în cazul educaţiei intelectuale, morale sau estetice, a diferitelor obiecte de învăţământ etc.

Această diversitate implică necesitatea aplicării a două principii:

--cel al variabilităţii perceptuale—se referă la procesul de abstractizare şi stipulează necesitatea unor multiple percepţii pentru elaborarea unei generalizări;

-cel al concretizării multiple—are în vedere procesul de concretizare şi preconizează ca acelaşi concept sau aceeaşi structură să fie aplicate la o mulţime de cazuri particulare.

„Didactica tradiţională, întemeindu-se pe o concepţie senzualist-empiristă, consideră ca unică modalitate de a se ajunge la elaborarea noţiunilor prelucrarea imaginilor perceptive.”[4] De aici, învăţământul intuitiv ca temelie a didacticii tradiţionale.

În viziunea concepţiei senzorialist-empiriste, imaginea mintală provocată de intuiţie urma să asigure material concret pentru prelucrare în vederea elaborării conceptelor. În spiritul psihologiei genetice, imaginea trebuie să sugereze şi să evoce operaţiile gândirii. Acest lucru nu se realizează în mod spontan prin simpla percepere a materialului intuitiv, ci se impune ca el să fie mânuit, prelucrat şi transformat în diverse chipuri, adică elevii să opereze obiectual cu el, în concordanţă cu anumite cerinţe didactice.

2.Principiul intuiţiei—eseu

Formarea noţiunilor în procesul de învăţământ porneşte de la experienţa nemijlocită. Aşa se explică folosirea materialului intuitiv în procesul predării. Dar, în drumul parcurs de elevi de la concret spre general şi abstract, deci spre noţiune, trebuie să fie găsite modalităţile cele mai bune de utilizare a materialului intuitiv.

Principiul intuiţiei sau al corelaţiei dintre senzorial şi raţional se bazează pe ideea că învăţarea, ca orice proces de cunoaştere, presupune o bază senzorială, intuitivă. Este necesară formarea de reprezentări

[2] Dienes, J.P,--Un studiu experimental asupra învăţării matematicii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
[3] Dienes, J.P,--Un studiu experimental asupra învăţării matematicii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
[4] Nicola, I.—Tratat e pedagogie şcolară, Editura Aramis, Bucureşti, 2003

ale obiectelor, clare şi bogate, prin contactul direct al elevului cu ceea ce învaţă, profesorul dirijându-i observarea către elementele esenţiale şi ajutându-l să prelucreze, să interpreteze, să redescopere şi să generalizeze ceea ce observă.

Cunoaşterea se realizează sub forma unor cicluri care deschid continuu, în treceri succesive alternante, de la concret la abstract, dar şi invers. Actul cunoaşterii este un continuum biologic şi psihologic, este un proces unitar în care se îmbină concretul sensibil, care se adresează organelor de simţ, cu abstractul şi cu concretul logic.

Percepţia nu este un act mecanic, o sumă de impresii senzoriale, ci un rezultat al conlucrării tuturor proceselor cognitive ale elevilor, implicând în fiecare fenomen perceput şi experienţa anterioară din cunoaştere. Senzaţiile sunt şi un produs al activităţii analitice a creierului, aşa cum şi activitatea de gândire este condiţionată de acţiunea percepţiei şi reprezentării lucrurilor exterioare.

Principiul intuiţiei, aplicat de secole în învăţământ, a fost înţeles diferit. Unii au pornit de la convingerea că *„totul trebuie să se prezinte simţurilor şi că nu poate exista ideea fără experienţă senzorială."* În decursul timpului însă, principiul intuiţiei şi-a îmbogăţit conţinutul şi a fost fundamentat pe explicaţii teoretice. La nivelul actual al ştiinţelor, nu mai putem vorbi doar despre intuiţie, ci de unitatea dintre intuitiv şi logic, dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract. Intuiţia trebuie să fie prezentă pe tot parcursul procesului de cunoaştere, doar că imaginile perceptive trebuie să constituie suportul în elaborarea raţionamentelor, sintezelor. Obiectul intuit trebuie să fie perceput nu numai cu simţurile, ci şi cu intelectul, cu întreaga experienţă cognitivă în care se vor integra informaţiile noi.

Supraestimarea intuiţiei, a rolului experienţei senzoriale în cunoaştere, folosirea permanentă a căii inductive de cunoaştere au făcut ca lecţiile să fie invadate de material didactic concret, iar elevii să fie menţinuţi prea mult în stare de nesolicitare a raţiunii. Neutilizând suficient codurile psihice: imagini, simboluri, ideaţie, scheme de acţiuni, algoritmi, operaţii mintale, judecăţi şi forme abstracte, semnificaţii generalizate ale realităţii, nu se dezvoltă capacităţile intelectuale şi gândirea logică.

Cunoaşterea ştiinţifică este cunoaştere a esenţei fenomenelor, a relaţiilor acestora şi elevul trebuie condus în procesul de învăţare să descopere esenţa şi relaţiile cauzale ale fenomenelor. La fiecare vârstă mentală doza dintre concretul senzorial şi concretul logic, simbol şi cod, trebuie să fie alta. Cantitatea faptelor concrete în fiecare lecţie trebuie să fie raportată numai la doza optimă pentru formarea reprezentărilor necesare prelucrării şi elaborării generalizărilor, iar drumul dintre senzorial şi raţional trebuie permanent alternat.

S-a dovedit experimental că un material intuitiv care abundă în detalii neesenţiale, care pot abate atenţia elevilor de la ideea centrală a lecţiei, constituie un obstacol major în formarea noţiunilor. În acest caz, elevii fie că generalizează un amănunt neesenţial, formându-şi o noţiune eronată, fie că imaginile intuitive suplimentare şi inutile le distrag atenţia spre urmărirea mişcării acestor amănunte.

Psihologia genetică (J.Piaget) a demonstrat că elementul fundamental al gândirii nu-l constituie imaginile (reprezentările) ci schemele de activitate mintală, structurile operaţionale. Formarea noţiunilor nu constă în imprimarea imaginilor în mintea elevilor, ci în operaţiile executate mai întâi în plan concret şi apoi transpunerea lor în plan mintal.

Dar şi micşorarea importanţei contactului nemijlocit cu realitatea, transmiterea cunoştinţelor numai prin verbalizare, este la fel de dăunătoare, pentru că nu permite achiziţia unor reprezentări ca suport al formării noţiunilor şi categoriilor.

Dacă profesorul dirijează corect percepţia prin cuvânt, elevii vor desprinde însuşirile esenţiale şi să le generalizeze. Materialul intuitiv variat, existenţa a două materiale pe aceeaşi temă, dar diferite ca imagini, ajută şcolarii, prin operaţii de comparaţie - opunere să realizeze o înţelegere mai clară a noţiunii.

De aceea, dozarea optimă a relaţiei dintre concret şi abstract în orice demers didactic în raport cu specificul informaţiilor şi cu nivelul la care au ajuns elevii de a opera cu concretul logic. Să avem grijă ca pentru fiecare abstractizare şi generalizare să se formeze suportul obiectiv, perceptiv al cunoaşterii, dar să se depăşească acest stadiu, utilizând substitute ale materialelor naturale - grafice, modele simbolice, coduri, punând în funcţiune operaţiile gândirii: analiză, sinteză, comparaţie, asociere, abstractizare, generalizare.

Aşadar, intuiţia trebuie văzută ca un proces complex, activ, continuu între senzorial şi raţional, iar materialul didactic trebuie utilizat în aşa fel încât să stimuleze operaţiile intelectuale, să mobilizeze elevii la actul cunoaşterii. Să le permită generalizări şi sesizarea relaţiilor esenţiale.

În ciclul primar, intuiţia are totuşi o valoare deosebită, datorită gândirii concret - intuitive a copiilor de vârstă şcolară mică. La această vârstă, nici o disciplină şcolară nu-şi poate construi sistemul

noţional decât pe intuiţie. Dar vorbim despre intuiţia activă, menită să dezvolte spiritul de observaţie al elevilor, gândirea şi imaginaţia lor.

Dar principiul intuiţiei nu trebuie să fie înţeles îngust sau să fie confundat cu metodele active, iar intuiţia nu este acelaşi lucru cu instruirea activă.

Intuirea modelului singură nu înseamnă învăţare, doar acţiunea cu modelul este cea *„prin care elevul însuşi descoperă relaţii, principii, legităţi, rezolvă probleme prin înţelegerea operaţiilor structurate în model”.*

Bibliografie:

Dienes, J.P.—Un studiu experimental asupra învăţării matematicii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
Nicola, I.—Tratat de pedagogie şcolară, Editura Aramis, Bucureşti, 2003
Voiculescu, E—Pedagogie şcolară, Editura Aramis, Bucureşti, 2003

PROFESOR DIRIGINTE ȘI CONSILIER ȘCOLAR

PREDIȘOR DANIELA
ȘcoalaGimnazială „ Take Ionescu”

Profesorul diriginte ca și profesorul consilier școlar au, între altele, ,,sarcină de lucru” formarea și dezvoltarea personalității elevilor. Altfel spus, sunt preocupați de asigurarea condițiilor de dezvoltare personală a elevilor în aceeași măsură în care sunt preocupați de dezvoltarea academică a acestora.

În condițiile transformărilor socio-culturale și economice, ale deselor reforme educaționale, se pierde adesea din vedere nevoia copiilor de a-și forma șiconsolida o identitate puternică și capabilă de a genera și menține starea de bine, de sănătate fizică, mentală și emoțională.

Familia contemporană trece și ea prin numeroase modificări de structură, status și roluri, iar în viața copiilor, adesea, mai constanți sunt educatorii și profesorii. Aceștia sprijină dezvoltarea armonioasă a elevilor, construiesc temelia unei vieți de calitate superioară, regăsite în integrarea socială și profesională.

Practic, succesul educației implică nemijlocit atât elevii cât și profesorii. Elevii sunt învățați să-și asume propria dezvoltare personală, să selecteze factorii de creștere a calității propriei vieți, să identifice modele educaționale și resurse adaptative în realizarea optimului funcțional, prin evitarea unor factori sau situații de risc. Prin activitățile de dezvoltare personală, un profesor diriginte ghidează elevii în procesul de autocunoaștere, îi responsabilizează față de propriile decizii, față de propriile comportamente generatoare ale stării de bine.

Adriana Băban (2009), consideră că dezvoltarea personală este o component a stării de bine și o descrie ca fiind ,,deschidere spre experiențe noi, sentiment de valorizare a potențialului propriu, capacitate de auto-reflecție, percepția schimbărilor de sine pozitive, flexibilitate, creativitate, nevoia de provocări, respingerea rutinei”.

Consilierul școlar acordă sprijin metodologic cadrelor didactice în ceea ce privește dezvoltarea copiilor pe întreg parcursul școlarității. Trecerea de la etapa preprimară la învățământul primar, apoi gimnazial și până la terminarea școlii se poate face fără sincope, fără elemente de frânare .Realizarea acestui continuum educațional revine activităților de consiliere educațională care presupun crearea și dezvoltarea unor competențe pe tot parcursul școlii, competențe utilizabile în viața de adult.

Putem da ca exemple *dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinilor pozitive față de propria persoană,* fie *dezvoltarea atitudinilor sau comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice sau mentale* și nu putem uita, într-o sumară enumerare de *dezvoltarea capacității de management al învățării și dezvoltarea capacității de planificare a carierei.*

Componentele dezvoltării personale conform domeniului de competență conștiință de sine, atitudini pozitive față de sine, pot fi operaționalizate la nivelul claselor a VII-a și a VIII-a, astfel:

- Identificarea conceptului de imagine de sine,
- Explicarea relației dintre cunoaștere de sine și imagine de sine,
- Identificarea consecințelor unei stime de sine pozitivă sau a unei stime de sine negative,
- Identificarea modalităților de dezvoltare a imaginii de sine.

La fel, pentru competența de planificare a carierei, putem operaționaliza (conform programei de consiliere și orientare) relația între planificarea vieții și planificarea carierei, astfel:

- Descrierea relației dintre pregătirea educațională și oportunitățile de carieră profesională,
- Identificarea deprinderilor și competențelor transferabile.

Legat de competențele ce promovează dezvoltarea personală se poate studia programa de Orientare și Consiliere.

În ceea ce privește însăși dezvoltarea personală este important a analiza distinct competențele pe care le implică și anume cele de autocunoaștere, dezvoltare emoțională, recunoașterea și dezvoltarea resurselor personale, atingere și menținere a stării de bine. Mai trebuie menționată o idee foarte importantă. Dezvoltarea personală se realizează de către fiecare individ în parte, de către fiecare elev- în particular- însă nu se poate omite faptul că fiecare dintre noi facem parte din diferite grupuri sociale, din comunități distincte și astfel starea de bine realizată individual trebuie integrată armonios într-o stare de bine de ansamblu.

Nu este suficient doar a te cunoaște pe tine sau a-i cunoaște pe ceilalți, este la fel de important a te accepta pe tine și a-i accepta pe ceilalți.

Consilierul școlar, implicat în asigurarea climatului în care elevilor li se asigură condiții de dezvoltare personală, se centrează pe acțiune și pe rezultatele ei. Așa cum reiese din concept, dezvoltarea personală este traducerea pentru *self-help,* este o acțiune ce ține de intimitatea persoanei, de ceea ce suntem, ceea ce simțim, gândim, de ceea ce facem.

Atâta timp cât rezultatul a ceea ce facem zilnic ne ajută,,să creștem" în atingerea stării de bine, înseamnă că acțiunea întreprinsă personal ne-a ajutat să ne dezvoltăm. Folosindu-ne de un joc de cuvinte, putem spune că dezvoltarea personală este ceva personal, ceva ce poate fi doar asistat, orientat, susținut, motivat și nu impus prin norme sau reguli.

Că vorbim de self-help, de selfmanagement sau dezvoltare personală, vorbim în principal de autocunoaștere, de procesul de explorare, structurare și dezvoltare a propriilor caracteristici. Vorbim în aceeași măsură de cunoaștere de sine ca și de acceptarea de sine, de competențe de auto-reflecție și de gândire pozitivă.

De asemenea, aducem în discuție automotivația (motivația internă), bazată pe un sistem propriu de valori și interese, în funcție de care sunt selectate mecanismele proprii de coping, de rezolvare de probleme sau luare de decizii.

Seneca spunea că a-ți dori să fii sănătos, este o parte din sănătate. Preluând sintagma, putem conchide că rolul profesorului diriginte, al consilierului școlar este de a motiva elevii în demersul lor personal de dezvoltare, de a se oferi pe sine ca modele de persoane interesate de auto-dezvoltare, de a fi mai buni azi ca ieri și mâine mai buni ca azi.

Și pentru că toți ne dorim o viață mai bună, toți ne dorim să fim fericiți, vă propun să găsiți răspunsul personal la trei întrebări:

- Ce vreți să realizați anul acesta?
- De ce anume vreți să scăpați anul acesta?
- Dacă astăzi începeți o nouă viață ideală, care ar fi primul lucru pe care l-ați face?

Bibliografie

1. Băban Adriana, coordonator, *Consiliere Educațională-Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere,* Ed. ASCR, Cluj-Napoca, 2009, pag. 22.
2. Lazăr Cornel, *Selfmanagement,* Ed. Spiru Haret, Brașov, 2008

PROFESORUL DIRIGINTE ŞI CONSILIERUL ŞCOLAR-FACTORI DETERMINANŢI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ A PREŞCOLARULUI / ELEVULUI / TÂNĂRULUI

FLORELA-HERMINA UDRESCU,
ŞCOALA GIMNAZIALĂ SF. NICOLAE TG JIU

Orice studiu care are ca obiectiv educaţia arată că familia şi şcoala constituie mediile socio-culturale, care modelează fiinţa umană de-a lungul întregii vieţi. Şcoala şi familia rămân laboratoarele de formare a personalităţii sociale şi culturale, prima, prin pregătire temeinic organizată, după programe, cu cadre specializate şi în perioade de timp bine definite, a doua, prin procesul real al vieţii de zi cu zi, în care copilul, învaţă regulile primare de viaţă, deprinderea de a vorbi, de a se comporta faţă de cei din jur şi de a-i aprecia. Potenţialul educativ de care dispun familiile, mai ales în prima parte a vieţii copilului, este decisiv şi consolidează eforturile educative ale şcolii, numai atunci. Elevul zilelor noastre, datorită posibilităţilor de informare fără precedent, devine tot mai mult o parte activă a procesului educativ familial, adeseori modelându-l din interior, oferindu-i noi direcţii de evoluţie, dar şi a celui şcolar, solicitând schimbări în conţinutul programelor, în modul de tratare a problemelor lui distinctive. El reacţionează prin întrebări, dar şi prin răspunsuri adresate factorilor educativi, care trebuie să fie pregătiţi să conducă un dialog pertinent şi valabil pentru ambele părţi. Copiii sau elevii constituie interfaţa dintre familie şi şcoală, ca mediatori între părinţi şi profesori, aflaţi la intersecţia dintre cele două influenţe sau

segmente ale adulţilor cu funcţie educativă. În acest fel, copiii, elevii devin ei înşişi contribuitori la autoformarea şi construcţia propriei personalităţii, contribuţie care asigură, fără îndoială, o reuşită.

Consilierea reprezintă o activitate prin care se urmăreşte sugerarea modului de a proceda sau a modului de comportare ce trebuie adoptat de o persoană consiliată într-o situaţie dată sau, în general, în viaţă şi activitatea sa cotidiană. În cadrul grupurilor şcolare, consilierea reprezintă o formă particulară de interacţiune şi influenţare, care contribuie la sprijinirea elevilor în rezolvarea problemelor cu care se confruntă, precum şi la omogenizarea şi dezvoltarea clasei de elevi ca grup educaţional.

În sens larg, *consilierea şcolară* reprezintă un proces intensiv de acordare a asistenţei psihopedagogice elevilor şi celorlalte persoane implicate în procesul educaţional (profesori, părinţi, tutori şi autorităţi şcolare). Rolul consilierii este unul proactiv, ce presupune prevenirea situaţiilor de criză personală şi educaţională a elevilor. Consilierea şcolară se axează pe unitatea triadică: familie-copil-şcoală, în vederea desfăşurării unei educaţii eficiente şi a dezvoltării optime a personalităţii copilului. Consilierea psihopedagogică are drept obiectiv în şcoală dezvoltarea unui sistem coerent de scopuri în viaţă şi întărirea comportamentului intenţional. O persoană orientată spre scop este capabilă sa pună în acţiune modele alternative de comportament, să abordeze problemele de viaţă din perspective diferite, dar fără a se cantona rigid în anumite soluţii prefabricate (Tomşa, 2000). Prin urmare, în procesul de consiliere se încearcă "provocarea" unei schimbări voluntare în atitudinile şi comportamentul clientului, astfel încât persoana sau grupul „să funcţioneze optim din punct de vedere psihosocial" (Băban, 2001).

După Ch. H. Patterson, consilierea reprezintă un proces care implică o relaţie interpersonală între consilier şi unul sau mai mulţi clienţi cu care el foloseşte metode psihologice bazate pe cunoaşterea sistematică a personalităţii umane, în încercarea de a îmbunătăţi „sănătatea mintală" a clientului sau a clienţilor săi. Prin strategiile utilizate, consilierul urmăreşte de fapt să ofere sprijin clientului său, pentru ca el să se adapteze mai eficient atât propriei sale personalităţi, cât şi realităţii în care trăieşte. Într-o asemenea perspectivă, consilierea şcolară are ca scop fundamental sprijinirea clientului (elev, profesor sau părinte), pentru ca acesta să devină capabil să se ajute singur, să se înţeleagă atât pe sine însuşi, cât şi realitatea înconjurătoare. Prin urmare, sarcina consilierului şcolar nu este de a da sfaturi, ci de a ajuta ca persoana aflată în dificultate să devină aptă să-şi rezolve singură problemele cu care se confruntă. De aici pot spune că rezultă ideea că cel care consiliază (dascălul sau consilierul specialist) nu are niciodată soluţii dinainte stabilite pentru cazul respectiv. El doar ajută persoana ca, pe parcursul procesului de consiliere, să găsească singură soluţiile cele mai eficiente.

Consilierea se iniţiază în scopul observării, analizării şi prevenirii diferitelor situaţii/probleme pe care le traversează elevul la vârsta adolescenţei sau în scopul rezolvării unor probleme. De asemenea, orientarea şcolară se iniţiază cu scopul de a-l dirija / canaliza pe adolescent spre o evoluţie în domeniul în care demonstrează aptitudini. După ce iniţial, profesorul i-a depistat tipurile de inteligenţă (creativă, logică, matematică), elevul poate să-şi canalizeze energiile spre ceva care îl poate propulsa în variatele tipuri de relaţii şi contexte pe care le presupune educaţia: olimpiade, concursuri, cercuri de creaţie etc. Dacă de corectarea / rezolvarea acestora se ocupă cu predilecţie specialistul (consilier, psiholog, asistentul social, medicul), de prevenirea lor ar trebui să se ocupe, în primul rând, profesorul de la catedră prin asigurarea unui cadru şi climat favorabil dezvoltării. Şi aceasta pentru simplul motiv, că dascălul se află cel mai mult în contact direct cu elevul. Nu cred că există vreun profesor care să poată spune că nu a fost consultat, cel puţin o dată pe parcursul carierei sale didactice, de către vreun membru din familia elevului în legătură cu atitudinea pe care trebuie să o urmeze faţă de copilul său. El are oportunitatea să observe constant şi continuu la elev atât comportamentul cât şi nivelul cognitiv. Prin urmare, cadrul didactic este prima persoană care ia contact cu nevoile elevului (ceea ce ţine de stadiul primar), care ulterior se transformă în trebuinţe (ceea ce ţine de nivelul evoluat) şi în funcţie de gravitatea acestora să decidă care este persoana cea mai competentă pentru a soluţiona, ameliora sau corecta situaţia. Abordările sociologice, susţin faptul că una dintre principalele trebuinţe, la vârsta adolescenţei, este aceea de a fi integrat în şcoală. Trebuinţa de a fi instituţionalizat prin şcoală, la această vârstă, este cu atât mai mare cu cât lipsa ei ar duce la dezechilibre. Adolescenţii, cu trebuinţele lor, trebuie priviţi separat şi explicaţi în termeni cazuali. Acţiunile lor, cu motivaţii puternice, sunt efectuate deliberat şi explicaţia poate fi dată în termeni de scopuri şi obiective. Acţiunile lor, efectuate arbitrar, sunt cele care ridică probleme şi semenilor şi sinelui propriu. Pe acestea, cadrul didactic, aflat în ipostaza consilierului, trebuie să le identifice şi să le canalizeze spre o soluţionare. Elevul adolescent nu are încă definitivată identitatea, el este în căutarea şi satisfacerea unei alte trebuinţe şi anume aceea de formare a sinelui. Consilierul îl ajută să conştientizeze unicitatea sa, să şi-o accepte şi să şi-o asume. Dacă nu ştie să se înţeleagă şi să se accepte, adolescentul ajunge la a avea probleme de conflict interior acerb. O parte a eului său se revoltă

contra modelelor pedagogice, a tipurilor instituţionale care-i sunt impuse de societate, familie, fără să fie întotdeauna uşor de delimitat cauza şi mobilul ce au declanşat neliniştile difuze şi izbucnirile sale de furie. Rolul activităţii de consiliere şi al consilierului este acela de a-l stimula pe tânăr să se regăsească prin ceea ce are mai valoros. De asemenea, el trebuie să ştie să-l canalizeze spre o soluţionare acolo unde se constată o deviere sau o abatere de la reuşită.

Scopul activităţii de consiliere este acela de a-l ajuta pe subiect să-şi joace propriul rol în lume, acela de a aduce societăţii din care face parte un plus de valoare. Consilierul intervine şi abilitează subiectul pentru a-şi defini identitatea şi individualitatea şi pentru a deţine controlul asupra propriilor acţiuni şi limite, ajutându-l să-şi joace propriul rol în lume. O alta, ar putea fi numită trebuinţa de a avea un comportament adecvat atât faţă de activităţile educative cât şi faţă de cele extra educative precum şi faţă de relaţiile interumane. Nu în ultimul rând, ne oprim asupra trebuinţelor sociale de comunicare, anturaj şi integrare socială, de cooperare, de prietenie pentru că acestea toate îl definesc ca om şi îi asigură succesul. Pe lângă trebuinţe, comportamentul uman este orientat către scopuri sau obiective. Scopurile sunt exterioare individului. Ele sunt atractive, oportune şi demonstrează spre ce îşi îndreaptă omul acţiunea pentru a atinge succesul. Asta nu înseamnă, însă, că obiectivele orientează conduita, ci dimpotrivă, aceasta este influenţată de mult mai multe lucruri. Ca spre exemplu, de motivaţii: dorinţe, aspiraţii, convingeri, atracţii, nevoi, repulsii. Consilierul şcolar îi va orienta pe tineri spre conştientizarea scopurilor lor de nivel înalt şi de bătaie lungă care cer voinţă, perseverenţă şi efort până la atingerea lor. De asemenea, şi spre a face distincţia / alegerea între ceea ce este pozitiv sau negativ. Psihologul Paul Popescu-Neveanu vorbeşte despre teoria factorilor duali elaborată de Herzberg, potrivit acesteia, există elemente care produc satisfacţie individului şi elemente care produc insatisfacţie, astfel încât omul este într-un continuu balans între bine - rău, echitate - inechitate, relaţii încordate - relaţii destinse, responsabilitate – iresponsabilitate.(Popescu-Neveanu, P., 1990) .El trebuie consiliat şi orientat în funcţie de fiecare stadiu/situaţie prin care trece nu doar pentru a supravieţui modest / mediocru, ci pentru a atinge succesul pentru sine şi pentru societate. Cum este posibil de realizat acest lucru a fost una dintre preocupările continue ale omului, care tinde să îşi depăşească mereu condiţia.

Profesorul diriginte deţine rolul privilegiat în procesul de informare şi orientare în carieră deoarece el este îndrumătorul activităţii de orientare la clasa de elevi pe care o coordonează. Faţă de ceilalţi profesori, dirigintele are sarcini suplimentare dar şi metodele şi mijloacele de realizare pentru acestea. Dirigintele participă în mod activ, implicat direct în procesul de orientare al elevilor şi totodată calitatea de diriginte îi conferă şi coordonarea celorlalţi profesori care predau la clasa lor, în sensul cunoaşterii, educării, informării şi îndrumării elevilor în plan şcolar şi profesional. Printre cele mai uzuale şi eficiente modalităţi pe care le are la îndemână dirigintele pentru a îndruma activitatea de orientare, care şi-au demonstrat utilitatea în practica educaţională, sunt: convorbirea cu elevul, familia alţi factori, chestionarul, autocaracterizarea, aprecierea obiectivă a personalităţii, analiza produselor activităţii, activităţile extraşcolare, etc.

Consilierul şcolar, prin rolul şi sarcinile pe care le are în şcoală, poate fi considerat că are rolul privilegiat în ceea ce priveşte orientarea şcolară, deoarece el poate fi denumit chiar profesionistul în acest domeniu dacă ne gândim că este specialist în psihologie sau ştiinţele educaţiei. Aceste elemente sunt importante deoarece el beneficiază de cunoaşterea celor mai eficiente metode utilizate în practica orientării în carieră.

Consilierul, fie că este profesorul sau oricare dintre specialiştii antrenaţi în activitatea de consiliere şi orientare şcolară ar trebui să facă dovada următoarelor aptitudini: respect pentru cel consiliat; întâmpinare susţinută a eventualelor probleme sesizate din neliniştile elevului sau din comportările mai puţin controlate din timpul orelor de curs; acompaniere; readaptare permanentă la ceea ce exprimă elevul; acceptare necondiţionată, fără critică la adresa a ceea ce face sau spune elevul; empatie de pătrundere în universul celuilalt; congruenţă, văzută drept concordanţă dintre comportament, sentimente şi vorbe; colaborare complicitară în sensul de implicare a elevului în rezolvarea propriilor probleme; gândire pozitivă (Peretti, de A.,1991).

BIBLIOGRAFIE

Băban, A., (2002), *Metodologia cercetării calitative,* Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj Băban, A., Petrovai, D., Lemeni, G., (2001), *Consiliere şi orientare. Ghidul profesorului*, Ed. Humanitas Educaţional, Bucureşti
Peretti, de, A., (1991), *Organiser des formation*, Hachette, Paris
Popescu-Neveanu, P., (1990), *Psihologie. Manual pentru clasa a IX a*, EDP, Bucureşti
Tomşa, Ghe., (1996), *Dicţionar de orientare şcolară şi profesională,* Ed. Afelin, Bucureşti Tomşa, Ghe., (1999), *Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi*, Editura Casa de editură şi Presă Viaţa Românească, Bucureşti

SITOGRAFIE https://ro.scribd.com/document/94723944/Rolul-Dirigintelui-in-Formarea-Responsabila-a-Elevului
http://www.nou.ueb.ro/dppd/Lector_univ.dr.Simona_Glaveanu_Consiliere_si_orientare_DFP.pdf

DEMERSUL DE CERCETARE DOCUMENTARĂ

Bibl. Casa Corpului Didactic Vâlcea
PURANU GEORGETA

Originea etimologică a cuvântului ***documentare*** ne trimite la noţiunea de învăţare, "docere", în latină, însemnând textual "a preda". În alţi termeni, structurile documentare şi în special bibliotecile, vor avea un rol mult mai activ, decât odinioară, în difuzarea cunoştinţelor. Astfel**,** bibliotecile se transformă cu timpul, în centre de resurse educaţionale şi pedagogice. Bibliotecile virtuale devin altceva decât simple baze de date şi se prezintă ca adevărate instrumente de sprijin şi dezvoltare a cunoştinţelor. La un alt nivel, este important de subliniat faptul că specialiştii din documentare şi din biblioteci, trebuie de urgenţă să progreseze mereu în domeniul cunoştinţelor şi competenţelor.

Sprijinindu-se pe solidaritate, regândită, reînnoită, pe demersul deschis al formării, s-ar putea naşte o colaborare, facilitând schimburile de experienţă, în special între Franţa şi România, facilitând accesul pe cale electronică la dezvoltările cele mai noi ale reflecţiilor şi practicilor managementului de informare şi documentare, intensificând dezbaterile prin forumuri electronice privind preocupările şi întrebările profesionale ale bibliotecarilor şi documentariştilor, s-ar putea rapid ajunge la o dezvoltare de conştientizare a nevoilor în materie de formare şi la un prim răspuns operaţional, simplu, pentru satisfacerea acestor nevoi.

Trebuie menţionat potenţialul extraordinar pe care îl reprezintă cooperarea profesională internaţională, siturile Web personale şi instituţionale.

Centrele de documentare şi informare – CDI realizate în unităţi de învăţământ preuniversitar în cadrul proiectului bilateral româno-francez „**Educaţie pentru informaţie în mediul rural defavorizat**”, şi-au demonstrat eficienţa răspunzând unor urgenţe privind asigurarea egalităţii şanselor de reuşită a elevilor indiferent de mediul din care provin, favorizarea accesului la cultură şi informaţie actuală elevilor, cadrelor didactice şi comunităţilor locale, promovarea ***inovaţiei pedagogice*** şi introducerea noilor tehnologii în practicile pedagogice şi educative curente.

Termenul de ***cercetare documentară***, utilizat pentru prima dată în 1950 de către Kelvin N.Moers, are astăzi mai multe accepţiuni. *Le Dictionnaire encyclopedique de l'information,* apărut la editura pariziană " Nathan " în 1997, citează trei dintre ele :

- Operaţia prin care documentele sunt selectate din fondul documentar la cererea unui utilizator ;
- furnizarea, în funcţie de o cerere bine definită de utilizator, a unor elemente de informare documentară corespunzătoare ;
- un răspuns mai mult sau mai puţin elaborat la o cerere a utilizatorului, răspuns care trebuie să conducă la realizarea unui anumit produs documentar (bibliografie, sinteză etc.)

Există două tipuri de cercetare documentară :

Cercetarea documentară punctuală : presupune o simplă prelevare de informaţii, respectiv găsirea unui răspuns la o anumită întrebare vizând viaţa şcolară, un subiect studiat, un anumit eveniment, un domeniu specific; cercetarea documentară punctuală reprezintă o etapă foarte limitată în timp, parcursă în cadrul unui proiect global.

Cercetarea documentară de lungă durată : un astfel de demers are un dublu scop : primul este acela de a gasi informaţiile căutate, deci de a găsi răspunsuri la anumite întrebări ; cel de al doilea, de fapt mai important este ca utilizatorul să se înscrie într-o metodologie de cercetare, să se **iniţieze în tehnicile de bibliotecă**.

Mulţi utilizatori întâmpină probleme în momentul în care trebuie *« să ceară »* un anumit document. Rolul bibliotecarului se situează la nivelul intervenţiei de remediere dacă " cercetătorul" întâmpină dificultăţi în selecţia documentelor şi a informaţiilor conţinute, are rol de ghid, de sfătuitor. Un alt pas este acela că trebuie *să înveţe să caute* şi nu doar să găsească un document sau altul; trebuie să înveţe să utilizeze catalogul tradiţional al unei biblioteci, ce tipuri de cataloage există, cum se interoghează o bază de date locală sau o bază de date la distanţă.

De aceea bibliotecarul trebuie să aibă faţă de utilizatori o atitudine deschisă, de ajutor, comunicare şi schimb fructuos.

BIBLIOGRAFIE : https://cetateaacademica.wordpress.com/teme-si-idei-din-gandirea-economica-romaneasca-2/marketingul-de-biblioteca http://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/INTEGRAREA-DEMERSULUI-DE-CERCE31.php

REALITATE ŞI STEREOTIP

Profesor consilier şcolar Petrovai Delia Cristina
CJRAE Sibiu/ Liceul Teoretic "Constantin Noica" Sibiu

Abstract

„Când ne uităm la omul modern trebuie să recunoaştem că el suferă de o sărăcie a spiritului care contrastează puternic cu abundenţa tehnologică. Am învăţat să zburăm ca păsările, am învăţat să înotăm ca peştii, şi nu am învăţat încă să ne purtăm unii cu alţii ca fraţii şi surorile" (Martin Luther King)

Cuvântul stereotip vine din greacă « stereos »: dur, solid şi « typos »: amprentă, model. În secolul XVIII, acest termen semnifica o imprimare, care putea fi reprodusă într-un mare număr. Sensul figurat fiind o expresie ce o repetăm fără a fi supusă unui examen critic. Conform definiţiei din Dicţionarul Cambridge, stereotipurile sunt „o idee fixă pe care oamenii o au despre cum este cineva sau ceva, în special despre ceva greşit".

Pentru a cunoaşte mai bine lumea şi lucrurile care ne înconjoară, noi recurgem la o activitate de categorizare şi comparaţie. A crea stereotipuri este o funcţie naturală a creierului nostru prin care simplificăm realitatea şi dezvoltăm răspunsuri automate la anumiţi stimuli.De exemplu cum aţi reacţiona atunci când vedeţi în trecere un rrom, sigur vă gândiţi că e periculos şi vă poate ataca, sau are intenţia de a vă fura ceva, în cazul unui african- că este nespălat, toţi arabii sunt teroriştі, iar chinezii arată la fel. Astfel stereotipurile creează în mintea noastră un circuit închis care ne împiedică să vedem adevărul. Din acest motiv recurgem la un proces de categorizare şi comparare nejustificată faţă de un anumit grup sau persoană de altă etnie, religie, vocaţie, orientare sexuală, vârstă, gen.

Psihologii şi experţii în dezvoltare personală au studiat fenomenul şi procesul prin care noi - oamenii ajungem să-i respingem pe cei din jurul nostru şi în consecinţă chiar să îi discriminăm. Primele indicii însă le primim din copilărie, atunci când copiii conştientizează că aparţin unui grup diferit de altele. Diferenţele remarcate de ei sunt cele legate de identitatea sexuală, aspectul fizic, abilităţile mintale sau venitul. Nu ne naştem cu prejudecăţi ci le preluăm de la părinţi, prieteni şi societatea în care trăim.

Perpetuarea stereotipurilor negative determină o perpetuare a discriminării rromilor. În acest context, soluţia cea mai eficientă o constituie educarea tinerilor în spiritul toleranţei şi al acceptării diversităţii multiculturale. Stereotipurile ne stagnează dezvoltarea propriei personalităţi, trăim conform unor standarde predefinite, ni se oferă toată informaţia pe tavă iar noi luăm totul drept adevăr fără să cercetăm sau să experimentăm şi astfel ajungem să judecăm superficial realitatea. Oare nu suntem destul de inteligenţi pentru a înţelege faptul că fiecare persoană este diferită şi posedă un spectru larg de calităţi atât pozitive cât şi negative la fel cum nu există doar oameni buni şi răi?

Principiul nediscriminării reprezintă un pilon important al politicii sociale comunitare, iar egalitatea oportunităţilor indiferent de etnie, religie, gen, reprezintă cadrul necesar realizării politicii sociale la nivel statal şi chiar mondial.

Bibliografie:

Bourhis, B.Y., Leyens, J.P., (1997), Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri, Editura Polirom, Iaşi.
Cernat, V.(2005), Psihologia stereotipurilor, Editura Polirom, Iaşi.
Rromii….în căutarea stimei de sine, www.unicef.ro accesat în data de 10 decembrie 2016

PARTENERIATUL ȘCOALĂ – FAMILIE ÎN EDUCAȚIA COPILULUI PREȘCOLAR

Ed. Georgescu Patricia - Maria –
Școala Gimnazială Nr. 5 Rm. Vâlcea

Familia este considerată prima „școală" în care copilul este pregătit pentru societate. În familie se pun bazele instrucţiei şi educaţiei tinerilor membri ai acesteia. Părinţii, înaintea grădiniţei şi apoi în paralel, au datoria şi menirea de a cultiva la copil relaţiile de socializare.

În completarea educaţiei la nivel preşcolar un rol important îl are grădiniţa care, prin metode şi procedee pedagogice poate interveni uneori direct, fără menajamente, în cazul în care constată cazuri de îndrumare greşită a copilului în familie.

În general este cunoscut faptul că interesul pentru cunoaşterea şi mai ales pentru sprijinirea intenţionată a dezvoltării preşcolarului este mai redus decât în cazul şcolarului. Acest fapt este datorat faptului că, în această perioadă, rolul principal în educarea copilului revine părinţilor. După ce copilul devine şcolar apare la nivel social o delegare a acestor responsabilităţi către mediul şcolar care preia responsabilitatea în educarea şi formarea copilului.

Dacă în ceea ce priveşte situaţia educaţiei din şcoli lucrurile sunt clare, în sensul că există un grad de omogenizare a educaţiei social-educaţionale şi psihomodelatorii asupra copiilor, în perioada preşcolară diferenţele dintre strategiile şi stilurile educaţionale ale părinţilor sunt extrem de mari.

Preocuparea părinţilor pentru dezvoltarea normală a copilului trebuie să existe de la vârstă fragedă pentru a se putea recurge, în situaţii speciale, la programe de sprijinire şi accelerare a procesului de dezvoltare sau de corectare a unor comportamente. Desigur este dificil, mai ales la început şi mai ales datorită faptului că observatorii sunt părinţii care, uneori, încearcă o mascare a unor indicatori ai profilului psihocomportamental. Astfel, copilul poate manifesta interes în joc, în raport cu obiectele din jur, dar, la o analiză mai atentă se poate deduce că nu se poate orienta corect în spaţiu (înainte, înapoi, sus, jos, dreapta, stânga), fie că nu recunoaşte unele culori, fie că nu poate răspunde la unele sarcini simple sau copilul vorbeşte mult, dar refuză cooperarea cu alţi copii, fiind nesociabil.

Părinţii apelează la ajutorul unui specialist numai când lucrurile sunt clare, evidente (copilul nu vorbeşte deloc, deşi a depăşit vârsta când ar trebui să vorbească). Chiar în cazul în care copilul este considerat normal dezvoltat apare necesitatea de a fi supus periodic unui proces de testare şi evaluare pentru a îndepărta la timp eventualele abateri de la etalon.

Copiii preşcolari sunt extrem de activi, le plac activităţile care le desfăşoară după propriul plac, vor activităţi care să le dea prilejul de a sări, a se căţăra, însă trebuie permanent supravegheaţi şi după aceste activităţi explozive este necesară alternarea cu activităţi liniştite asigurate prin perioade de odihnă, chiar dacă ei nu recunosc necesitatea lor. În această perioadă de vârstă se recomandă, de asemenea, evitarea unor activităţi prea meticuloase întrucât ei în primele etape de vârstă sunt stângaci. De observat este şi faptul că, deşi băieţii sunt mai mari, fetele îi depăşesc în deprinderile motorii, ei sunt mai stângaci şi este recomandat a se evita comparaţiile dintre băieţi şi fete sau dezvoltarea unor competiţii între aceştia.

În ceea ce priveşte caracteristicile sociale, la această vârstă copiii au unul sau doi prieteni buni, dar aceştia pot fi schimbaţi foarte repede. Preşcolarii tind să fie destul de flexibili social, pot să se joace cu mai mulţi copii din cadrul grupului. Trebuie observaţi constant acei copii care nu se integrează, care nu au abilitatea sau nu îndrăznesc să se joace cu alţi copii. Un rol deosebit în stabilirea acestor incapacităţi la preşcolari îl au educatoarele care organizează în cadrul grupelor jocuri şi activităţi distractive. Ele dau posibilitatea observării manifestărilor sociale dezvoltate la copii.

Din punct de vedere emoţional preşcolarii tind să-şi exprime sentimentele liber, deschis, dar cele mai frecvente sunt cele de supărare. În această perioadă este recomandat ca, în limite mai largi, copiii să fie lăsaţi şi chiar sprijiniţi în a-şi exprima sentimentele şi emoţiile pentru a le conştientiza în timp.

Dezvoltarea competenţelor la nivelul copiilor preşcolari pot fi încurajate dacă se are în vedere:

- interacţiunea cât mai frecventă cu copilul, în diferite modalităţi;
- afişarea interesului faţă de tot ce face acesta;
- crearea de condiţii şi prilejuri copilului de a experimenta diferite lucruri şi situaţii din mediul ambiant;
- încurajarea copilului de a realiza cât mai multe lucruri în mod independent;

- înfluenţarea lui de a încerca să experimenteze comportamente mature şi calificate;
- stabilirea de limite privind formele inacceptabile de comportament;
- aprecieri asupra realizărilor sale în mod direct;
- comunicarea în ceea ce priveşte dragostea şi afecţiunea într-un mod cald şi sincer.

Preşcolaritatea constituie etapa de viaţă în care de cele mai multe ori se creionează structurile profunde ale personalităţii individului. La această realizare contribuie totalitatea influenţelor exercitate atât de familie cât şi de instituţia preşcolară. Însă, trebuie ştiut că niciunul dintre mediile amintite nu asigură, acţionând de unul singur, deplina dezvoltare psihică a copilului, ci doar complementarizându-şi contribuţiile. În această lume reală a lucrurilor şi, mai ales a oamenilor, copilul trebuie să participe şi să se adapteze situaţiilor diverse.

Aportul grădiniţei la dezvoltarea socială a copilului la vârsta preşcolară este condiţionată şi de măsura în care educatoarea cunoaşte specificul dezvoltării copilului la această vârstă, disponibilităţile acestuia, dar şi particularităţile temperamentale ale fiecărui copil din grupă.

Bibliografie:
Ciofu, C., *„Interacţiunea părinţi copii*, Editura Medicală Amaltea, Bucureşti, 1998
Vrăşmaş E. A., *„Consilierea şi educarea părinţilor”,* Bucureşti, 2002

ȘCOALA INCLUZIVĂ - IDEAL SAU REALITATE

KIRU RAMONA-SIMONA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI, UNIVERSITATEA BUCUREȘTI

Statisticile oficiale arată că în România sunt 71.798 de copii cu dizabilităţi, dintre care 46.661 sunt în vârstă şcolară, cu vârste între 7-17 ani. Conform datelor CMBRAE pentru anul şcolar 2015-2016 au fost orientaţi către şcoli de masă un număr de 350 de copii cu CES, iar peste 1.200 de copii către şcoli speciale. Profesioniştii din domeniu apreciază că numărul acestora este dublat de cel al copiilor nediagnosticaţi sau ai căror părinţi refuză diagnosticul.[1]

Școala incluzivă este denumirea instituției școlare din învățământul public de masă unde au acces toți copiii unei comunități, indiferent de mediul de proveniență, în care sunt integrați într-o formă sau alta și copii cu cerințe speciale în educație, unde programul activităților didactice are la bază un curriculum specific (individualizat și adaptat) și unde participarea personalului didactic la activitățile educative din clasă se bazează pe un parteneriat activ între profesori, profesori de spijin/suport, specialiști în educație specială și părinți. S. Stainback, W. Stainback și M. Forest (1998, p.24) prezintă o listă cu aspecte reprezentative pentru a defini școala incluzivă:

Recunoaște și acceptă diferențele de natură intelectuală, fizică, psihică, socioculturală etc.

Din rândul elevilor; Asigură o abordare individualizată pentru toți elevii;

Concepe strategii didactice în acord cu cerințele oricărui elev;

Oferă servicii specializate, în funcție de cerințele educaționale ale fiecărui elev;

Desfășoară acțiuni permanente pentru identificarea cerințelor speciale, stabilind prioritățile pentru fiecare elev;

Promovează cooperarea și parteneriatul în școală, schimbul de experiențe, lucrul în echipă și relațiile pozitive profesori-elevi-părinți.[2]

Educația pentru toți presupune existența unei instituții – școala pentru toți, în care există diversitate umană reprezentativă pentru comunitatea în care funcționează, adică o școală a diversității/școală pentru diversitate, în care se aplică pedagogia diversității/pedagogia pentru diversitate, exemplul cel mai potrivit în acest sens fiind școala incluzivă, adică o școală în care are acces orice copil din comunitate și unde poate beneficia de o educație diferențiată și/sau individualizată care să răspundă cât mai bine potențialului și nevoilor sale în materie de instrucție și educație. Conform acestor noi viziuni, s-a încurajat promovarea ideii de societate incluzivă, deschisă și flexibilă la fenomenul diversității umane. În acest scop au fost elaborate politici sociale și stategii centrate pe următoarele direcții prioritare de acțiune:

Măsuri legislative;

Schimbarea de atitudine;

Servicii care să promoveze o existență independentă;

Sprijin pentru familie;

Caracterul public al dizabilității – persoanelor cu dizabilități trebuie să li se asigure accesul la serviciile publice de educație, medicale, vocaționale și sociale și să li se ofere toate șansele în vederea incluziunii lor sociale;

Accesul la un loc de muncă, factor-cheie al incluziunii și integrării sociale;

Mass-media – trebuie să creeze programe de informare a opiniei publice pentru a sensibiliza membrii comunității asupra diversității umane;

Sistemul de învățământ – școala reprezintă principala instituție de socializare a persoanei unde experimentăm diversitatea![3]

Dacă în trecut copiii cu dizabilități nu aveau nicio șansă la educație, în timp au apărut preocupări care să răspundă nevoii lor de educație și instruire în școli de profil, ajungându-se astăzi la respectarea demnității și individualității copilului care, indiferent de cerințele sale educaționale, trebuie să beneficieze de intervenție calificată în medii școlare normale și în care să se evite segregarea și discriminarea în raport cu semenii lor din comunitățile în care trăiesc. Școala este chemată să se adapteze cerințelor copiilor și nu copiii trebuie să fie obligați să se adapteze unui anumit model sau mediu școlar în care unii se regăsesc, iar alții se simt marginalizați sau chiar excluși.

Școala incluzivă pune în centrul atenției sale persoana umană ca ființă originală, unică și irepetabilă, accentuând ideea că în fiecare societate există persoane diferite, grupuri diferite, motivații, rațiuni și puncte de vedere diferite.Această perspectivă generează o serie de întrebări:

Este pregătită școala pentru o asemenea perspectivă?

Ce schimbări trebuie să se producă în organizarea școlii?

Care sunt conținuturile educaționale pe care școala trebuie să le pună la dispoziția elevilor?

Ce schimbări trebuie să se producă în stilul de predare și în modul de cooperare între profesori pentru a se asigura un învățământ de calitate?

Care este specificul procesului de evaluare în școala incluzivă și cum trebuie înțeles progresul copiilor? Cine poate fi considerat elev cu cerințe educative speciale într-o școală incluzivă?

Pentru realizarea unui cadru adecvat într-o școală incluzivă pentru ca și elevii cu nevoi speciale să aibă succes este nevoie de un plan general care să traseze pașii de acțiune și să stabilească răspunderea fiecăruia pentru realizarea lor. De multe ori, rolurile personalului școlar nu sunt bine definite și există deseori suprapuneri însemnate de rol pe unele zone și lipsuri majore
în altele.

Deși școlile reprezintă un cadru educațional, nicidecum clinic, membrii personalului școlar se ocupă zilnic de probleme de sănătate mentală ale elevilor. Modul cum sunt abordate aceste probleme în școală afectează substanțial succesul elevilor în mediul educațional.

Planul de sănătate mentală al unei autorități școlare ar trebui să conțină următoarele elemente:

Rolurile și responsabilitățile profesorilor, asistenților sociali, psihologilor, consilierilor, asistenților medicali, administratorilor și ale altor membri ai personalului școlar în activitatea lor de lucru cu elevi cu tulburări de sănătate mentală.

Metode de supervizare, coordonare și documentare ale acestor activități pentru a asigura asumarea responsabilității și cuantificarea rezultatelor.

Reguli pentru lucrul cu familiile și specialiștii în medicină și sănătate mentală (prezența tulburărilor de sănătate mentală, tipurile de tulburări, tratamente administrate, date de contactale medicilor curanți, analiza rezultatelor intervențiilor educaționale etc.) Analiza datelor trebuie să includă informații cu privire atât la fiecare elev, cât și la grupurile de elevi (de exemplu, procentul de elevi diagnosticați cu ADHD, depresie etc. Dintre cei care primesc servicii de educație specială pentru persoane cu dizabilități).

Metode de evaluare de educație specială pentru elevii cu tulburări de sănătate mentală, respectiv utilizarea instrumentelor de evaluare primară și a evaluărilor comportamentale funcționale.

Utilizarea eficientă a conceptelor spectrului clinic-comportamental.

Adaptările și modificările adecvate pentru elevii cu tulburări de sănătate mentală.

Regulamente de control pentru accesul la dosarele de sănătate mentală din cabinetele școlare. Proceduri pentru intervențiile de urgență în crize.

Izolarea și constrângerea (în mod ideal, metode de eliminare a nevoii de a folosi aceste intervenții),

Protocoale pentru utilizarea consultațiilor psihiatrice, atunci când apar neclarități privind diagnosticul, și alte aspecte medicale sau cu privire la medicație.

Recomandări pentru stabilirea diagnosticului și furnizarea în școală a serviciilor de sănătate mentală și tratament. Maximizarea decontării financiare pentru servicii de sănătate mentală.

Metode de succes pentru colaborarea cu furnizori externi (instituții corecționale, servicii sociale, sănătate publică etc.).

Supravegherea și supervizarea personalului școlii specializat în sănătate mentală.

Formarea profesorilor și programa predării la clasă a informațiilor despre sănătatea mentală.[4]

Fiecare autoritate școlară are resurse și nevoi unice și nu există un plan șablon care ar putea funcționa în toate cazurile. Profesorii ar trebui să colaboreze cu colegii specialiști în sănătate mentală școlară pentru a stabili împreună politici, proceduri și recomandări utile în munca lor cu elevi care au asemenea probleme.

Din păcate, mulți profesori au primit o instrucție minimă cu privire la sănătatea mentală a copiilor. Unii nu au primit niciun fel de informații, iar altora formatorii lor le-au spus chiar că diagnosticul de sănătate mentală este irelevant, întrucât treaba lor ca și pedagogi este să se axeze pe comportamentele observabile, și nu pe etichetări subiective.

În ciuda impactului tulburărilor de sănătate mentală asupra mediului educațional, mulți profesori și administratori de școli nu dețin nici informațiile de bază privind natura tulburărilor de sănătate mentală ale copiilor și adolescenților, metode de tratare și diagnosticare a acestora, manifestările acestora în mediul școlar și tipurile de intervenții de bază din școală, ce pot avea cea mai mare rată de succes în cazul elevilor afectați. Cu toate acestea rolul profesorilor este esențial în asistarea copiilor cu tulburări de sănătate mentală. Ei pot identifica și se pot ocupa de acele arii unde apar dificultăți de învățare sau unde dizabilitățile devin surse de frustrare, ce pot duce la dificultăți emoționale și comportamentale. Ei îi pot ajuta pe elevi să învețe abilități necesare în viața de zi cu zi, care au rămas nedezvoltate ca efect al tulburării de sănătate mentală. Pot identifica semne și simptome ale tulburărilor de sănătate mentală, pe care le pot comunica părinților și celor în măsură să le trateze, pentru a ajuta procesul de diagnosticare și de tratare a acestora. Dar, mai ales, având această bază de cunoștințe, profesorii pot avea mai mult succes ca pedagogi, iar elevii lor cu tulburări de sănătate mentală își pot îmbunătăți competențele școlare, pot întâmpina dificultăți comportamentale mai mici, pot obține o atitudine mai bună față de școală și o stimă de sine crescută, ca urmare a succesului obținut în clasă.

BIBLIOGRAFIE

1. http://www.fdpsr.ro/incluziunea-scolara-a-copiilor-cu-cerinte-educationale-speciale-bilant-si-perspective/
2. Stainback, S.; Stainback, W.; Forest, M., Educating All students in Mainstream of Education, Paul H. Books Publishing Co. B.L.T.S., 1998, p. 24.
3. Gherguț, A., Sinteze de psihopedagogie specială: ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Editura Polirom, Iași, 2013, p. 328.
4. Dikel, W., Sănătatea mentală a elevului: ghid pentru personalul didactic, Editura Trei, București, 2015.

INCLUZIUNEA COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. Dragna Maria Cristina
Prof. Ilie Laura Nicoleta
Școala Gimnazială "Pictor Nicolae Grigorescu", Titu

"Cu ajutorul educaţiei copilul învaţă să se integreze în societate, astfel el învaţă să-şi însuşească limbajul social, cultura generală şi comportamentul adecvat pentru a intra în contact cu ceilalţi oameni, îşi dezvoltă idei cu privire la lume, îşi dezvoltă capacitatea creativă şi se adaptează acţiunii de integrare socio-profesională."

Educația incluzivă este văzută ca o abordare prin care se răspunde în mod adecvat la diversitatea nevoilor tuturor copiilor pentru a combate riscurile de excluziune și a asigura tuturor dreptul fundamental la o educație de calitate, șanse egale și dreptul la participare socială. Prin ea se propune înlăturarea sau diminuarea barierelor de orice tip din calea învățării și participarea în egală măsură a tuturor copiilor, atenție specială acordându-se acelor familii cu grad ridicat de vulnerabilitate sau cu risc de excluziune și marginalizare. Este o abordare strategică, concepută pentru a facilita succesul în învățare pentru toți copiii și la toate nivelurile de educație. Scopul educației incluzive este de a le permite atât cadrelor didactice cât și copiilor să se simtă în largul lor atunci când au de a face cu diversitatea și să o considere mai degrabă o provocare decât o problemă, o oportunitate și nu un factor de blocaj.

"Şcoala incluzivă pune în centru atenţiei sale persoana umană ca fiinţă originală, unică şi irepetabilă, accentuând ideea că fiecare societate există persoane diferite, grupuri diferite, motivaţii, raţiuni şi puncte de vedere diferite".(Alois Gherguț, 2006, p. 58)

"Şcolile inclusive sunt acele şcoli deschise, prietenoase în care se urmăreşte flexibilizarea curriculumului, ameliorarea calităţii procesului de predare-învăţare, evaluarea permanent şi formative a elevilor, precum şi parteneriatul educaţional, iar educaţia incluzivă se referă la înlăturarea tuturor barierelor în învăţare şi la asigurarea participării tuturor celor aflaţi în situaţii de risc sau vulnerabili la excludere şi marginalizare."(Alois Gherguţ, 2006, p. 15)

Integrarea copiilor cu CES acordă instituţiei şcolare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, capabilă să reacţioneze concret imperativelor de moment ale evoluţiei din societatea contemporană şi să găsească soluţii pentru o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a fiecărui individ şi la capacitatea acestuia de a se adapta şi integra într-o societate aflată în continuă transformare.

În ceea ce priveşte perspectiva integrării, şcoala favorizează existenţa unui schimb intercultural al valorilor, într-un mod activ, constituindu-se prin participare şi implicare, o realitate ce solicită organizarea şcolii după modelul diversităţii. Şoala pentru diversitate, deschisă şi elevilor cu cerinţe educative speciale, pune un accent deosebit pe interrelaţia continuă a tuturor factorilor implicaţi în programul de lucru al copilului, iar programul de lucru derulat în şcoală se materializează în acţiuni şi activităţi concrete centrate pe analiza nevoilor reale ale copilului, pe valorificarea resurselor şcolii şi a resurselor existente în comunitate, pe stabilirea unor obiective care să îmbine armonios nevoile şi resursele amintite anterior.

Evoluţia crescândă de integrare şcolară în unităţile obişnuite de învăţământ a copiilor cu CES este cunoscută atât în lume, cât şi în România. Caracterul complex al manifestărilor precizate de realitatea dintre normalitate şi integrare a dus la interpretări, amânări, experimente, tatonări, reuşite şi eşecuri în acţiunea de integrare a copiilor cu CES în şcoala de masă .

Educaţia integrată presupune integrarea copiilor cu CES în structurile învăţământului de masă care pot pune la dispoziţie un climat avantajos dezvoltării armonioase a acestor copii şi o echilibrare a personalităţii acestora .

Procesul de învăţare se manifestă chiar din primele clipe ale naşterii. A simţi, a se mişca, a se uita, a auzi toate sunt efecte ale învăţării. Şi acesta este doar începutul. În faza următoare de dezvoltare, copilul îşi dă seama că lucrurile văzute şi auzite pot fi asociate, se leagă între ele.

De exemplu, copilul recunoaşte vocea mamei, sunetul clopoţelului, învaţă să asocieze experienţa tactilă cu senzaţia vizuală şi auditivă. Fapt pentru care copilul îşi dezvoltă sfera experienţelor, fiind mereu gata pentru înţelegere şi modificarea noilor informaţii.

Noile cunoştinţe sunt incluse în cadrul experienţelor prelucrate anterior şi astfel în momentul şcolarizării copilului preîntâmpină "minunea" cititului, învăţatului cu această experienţă bogată. Învăţarea este cea mai reprezentativă în această perioadă (de la naştere până la momentul şcolarizării), reprezentând baza oricărui proces de învăţare. După toate acestea ne putem imagina că, prin discreditarea procesului de dezvoltare şi maturizare intelectuală, are de suferit, dezvoltarea intelectuală, aceasta fiind deviată pe un alt traiect, iar prin acesta implicit scade eficacitatea performanţelor intelectuale. Astfel se explică faptul că tulburările precoce ale dezvoltării copilului radiază în profunzime, deoarece cauzează acelei structuri de bază care sunt condiţiile esenţiale în dezvoltarea funcţiilor intelectuale mai complexe. La fel, nu putem cere copilului să citească şi să scrie fluent, să realizeze diferite calcule până când aceste aptitudini, respectiv aptitudini parţiale, care înfăţişează pilonii performanţelor intelectuale, funcţionează la un nivel scăzut .

Şcolarul, a cărui abilitate de învăţare este tulburată, are nevoie de o asistenţă psihopedagogică aparte, specifică. De obicei, cadrele didactice descoperă două tipuri de elevi cu dificultăţi de învăţare: elevi ale căror capacităţi rămân vizibile şi dincolo de performanţele dobândite şi tipul care se schiţează în situaţia bine cunoscută în care învăţătorul nu poate intra în nici un fel de relaţie educaţională eficientă cu elevul.

Acestea nu sunt probleme de comportament, ci mai degrabă aceşti elevi pur şi simplu nu sunt capabili să atingă nivelul performanţelor colectivului. Termenul de educaţie integrată se referă la integrarea în structurile învăţământului de masă a copiilor cu cerinţe speciale în educaţie (copii cu deficienţe senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizaţi socioeconomic şi cultural, copii din centrele de asistenţă de ocrotire, copii cu uşoare tulburări psihoafective şi comportamentale, copii infectaţi cu virusul HIV) pentru un climat favorabil dezvoltării armonioase şi cât mai echilibrate a personalităţii acestora. (Neamţu, Cristina, Gherguţ, A. 2000). În ceea ce priveşte dizabilitatea, trebuie menţionat faptul că în legislaţia românească este prezentă sintagma de "persoană cu handicap" în locul sintagmei de "persoană cu dizabiliate".

Potrivit Organizaţiei Internaţionale a Persoanelor cu Dizabilităţi (DPI), dizabilitatea este definită ca fiind "rezultatul interacţiunii dintre o persoană care are o infirmitate şi barierele ce ţin de mediul social şi atitudinal de care ea se poate lovi".

În domeniul psihopedagogiei speciale sunt prezentate cel mai frecvent următoare categorii de dizabilităţi: dizabilităţi mintale/ intelectuale, dizabilităţi senzoriale (dizabilităţi de auz, dizabilităţi de vedere), dizabilităţi fizice (motorii), dizabilităţi de limbaj dizabilităţi de comunicare şi relaţionare.

Integrarea şcolară a copiilor cu dizabilităţi mintale / intelectuale, integrarea acestei categorii de copii, care au de altfel un IQ sub medie dacă ne raportăm la copiii de aceeaşi vârstă, se poate realiza ca şi în cazul copiilor cu alte tipuri de handicap, individual în clase obişnuite, în grup de doi sau trei copii deficienţi în clase obişnuite sau o a treia variantă, constituirea unor clase diferenţiate (clase de nivel) integrate în structura şcolilor obişnuite.

De cele mai multe ori, copiii cu eşec şcolar repetat ajung să fie consideraţi şi ulterior declaraţi ca fiind deficienţi mintali, este absolut necesar un diagnostic psihologic diferenţiat care ar putea discrimina între falşii deficienţi mintali şi deficienţii mintali propriu-zişi. Aşa cum s-a demonstrat prin practica psihopedagogică, este mai bine să se greşească prin supraaprecierea copilului şi orientarea sa spre învăţământul obişnuit, decât subaprecierea capacităţilor sale şi orientarea spre învăţământul special. De multe ori am avut ocazia de a cunoaşte cazuri de copii cu un fals handicap mintal, orientaţi spre învăţământul special, copii care şi-au redus astfel şansele de reuşită privind o posibilă integrare a lor în clase/şcoli obişnuite.

Dorind să constat factorii care au dus la această orientare şcolară inadecvată având în vedere caracteristicile copiilor, am observat că principalii vinovaţi au fost chiar părinţii, aceştia intenţionând ca printr-un efort redus, copiii lor să dobândească o diplomă, fie ea chiar şi de şcoală specială.

Pentru a ajuta integrarea copiilor cu deficienţă mintală în structurile învăţământului de masă, este necesară folosirea unor măsuri cu caracter profilactic, ameliorativ sau de sprijinire/ protejare cum ar fi: iniţierea şi utilizarea în familie sau grădiniţă a unor măsuri de stimulare generală şi terapie specializată, în perioada vârstei preşcolare pentru toţi copiii cu deficienţă mintală reală sau pseudodeficienţă mintală, pregătirea atentă a debutului şcolar al tuturor copiilor, mai ales al celor cu dificultăţi în comunicare şi relaţionare, în activitatea grafică, în orientare, copiii care continuă să întâmpine dificultăţi de învăţare şi adaptare chiar şi după parcurgerea perioadei de pregătire a debutului şcolar vor putea fi integraţi individual sau în grupuri restrânse în clasele primare obişnuite, beneficiind de toate facilităţile integrării, în special de intervenţia profesorului de sprijin şi frecventarea unor programe speciale de recuperare şi adaptare şcolară. În cazul în care elevii sunt diagnosticaţi ca având deficienţă mintală uşoară, adică un IQ uşor sub medie, se poate recurge la următoarele metode de integrare şcolară, organizarea clasei pe centre de interes - este pus la dispoziţie un sortiment bogat de materiale care permite alternarea stilurilor de învăţare şi a aptitudinilor de dezvoltare. Cadrele didactice au obligaţia de a observa atent fiecare elev pentru a stabili cerinţele individuale de învăţare, dar şi pentru a planifica activităţi instructive adecvate nivelului de dezvoltare al fiecărui copil, promovarea interacţiunilor sociale - cadrele didactice trebuie să se implice în promovarea interacţiunilor dintre elevii clasei şi să ofere ocazii variate în care aceştia să comunice între ei, să relaţioneze şi să coopereze la rezolvarea unor diverse situaţii de învăţare, folosirea unor strategii de grupare diferită - este foarte importantă alternarea metodelor de lucru: individual, în perechi, pe grupe; această alternare a metodelor va înlesni o relaţionare mai eficientă între cele două categorii de elevi (cei cu un IQ normal şi cei cu un IQ uşor sub medie);, facilitarea dezvoltării sociale şi emoţionale - rolul cadrului didactic este să creeze o ambianţă emoţională care să stimuleze sentimentul de siguranţă şi să valorizeze reuşitele elevilor, găsind astfel un mijloc de întărire a motivaţiei privind participarea lor în diverse activităţi didactice.

Bibliografie

1. Bălţătescu, Sergiu; Cioară, Ionel, *Educaţie şi schimbare socială: perspective sociologice şi comuniţionale*, Editura Universităţii din Oradea, Oradea, 2010.
2. Cucoş, Constantin; *Pedagogie*, ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Polirom ,Iaşi, 2006.
3. Gherghuţ, Alois; *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrate*, Polirom, Iaşi, 2001.
4. Gherghuţ, Alois. *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrate*, Polirom, Iaşi, 2006.
5. Preda, Vasile, *Educaţia copiilor cu cerinţe special*. Tribuna Învăţământului. Bucureşti, 1998.
6. Vrăşmaş, Traian, *Învăţământul integrat şi/sau incluziv*, Aramis, Bucureşti, 2001.

ÎNVAŢĂ SĂ ÎNŢELEGI COPILUL

Prof. înv.preş. Diaconu Ana Ionela
Grădiniţa P.P. Nr.1 Horezu
„Căsuţa Piticilor”

Este nevoie de foarte multă înţelegere pentru a putea conduce un copil în iubire către maturitate. De asemenea, nu există satisfacţie mai mare decât aceea de a combina bucuria educării propriilor copii cu cea de a-i învăţa pe copiii altora.

Deseori auzim „*gândeşte înainte de a vorbi*”, nu doar cuvintele pot fi dăunătoare pentru valoarea personală a unui copil, ci şi felul în care sunt rostite. Tonul vocii are un puternic impact asupra simţămintelor copilului. Cuvintele spuse calm, fără iritare şi într-o manieră explicită, îi vor arăta copilului respect, chiar şi atunci când este vorba despre cuvinte de corecţie.

Ori de câte ori trebuie să-ţi disciplinezi copilul, este important ca obiecţia să fie îndreptată asupra faptei care a fost nepotrivită şi nu asupra copilului ca un atac general.

Iată câteva cuvinte care pot să construiască, fie să distrugă uşor valoarea personală:

Cuvinte care distrug	**Cuvinte care construiesc**
De ce ai făcut asta?	Dacă vrei, te ajut să curăţi.....
Nu poţi să faci niciodată ceva bun?	Spune-mi ce simţi acum?
Mă scoţi din sărite!	Ce ai vrea să faci astăzi?
De ce nu mă laşi în pace?	Acum sunt ocupat, dar, imediat ce termin, vin şi te ajut.
Ai primit ce ai meritat!	Ion te-a lovit, pentru că şi tu l-ai lovit pe el. Ce poţi face data viitoare ca nimeni să nu mai sufere?
O să-ţi pară rău!	Înainte de a face ceva, gândeşte-te la ce s-ar putea întâmpla!
Vorbeşti tot timpul, n-ai de gând să taci odată?	Este timpul să faci linişte, dar te voi asculta când programul de somn se va încheia.

Desconsiderarea valorii personale nu apare imediat. Este un proces lent, care se dezvoltă atunci când copilul simte că persoanele importante din viaţa lui nu pun prea mult preţ pe el. În realitate, aceştia pot să-l iubească foarte mult, dar factorul cel mai important este modul lui de percepţie. Dacă un copil simte că părinţii/ educatoarea/ nu-l iubesc ca pe ceilalţi copii sau nu-l consideră la fel de bun, imaginea lui de sine va fi serios afectată. Chiar şi atunci când este vorba de un copil copleşit de dragostea şi dăruirea maximă a părinţilor, pot exista perioade când acesta să simtă că el nu este pe placul celor din jur.

Dacă sunt copii care manifestă unele semne, nu trebuie să tragem imediat concluzia că are o problemă emoţională. Consideră un astfel de comportament ca pe un indiciu al faptului că este nevoie să petreci mai mult timp de calitate împreună cu el, încurajându-l permanent şi convigându-l că este o persoană de valoare.

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

Prof.cons.şcolar Ionilă Maria
Şcoala Gimnazială nr.13, Rm.Vâlcea

Orientarea şcolară şi profesională în gimnaziu şi liceu este o activitate pedagogică bazată pe un sistem de principii şi metode menite să asigure o bună pregătire a tineretului pentru inserţie socio-profesională.

Orientarea şcolară începe din clasele primare şi se termină cu currsurile de perfecţionare din diferite ramuri de activitate.

Orientarea şcolară şi profesională nu este doar o simplă acţiune de informare sau de îndrumare a elevilor spre anumite şcoli sau profesii, ci, de fapt, o acţiune social şi politică de descoperire şi de punere în slujba societăţii a resurselor umane.

Căi de realizare:

prin disciplinele şcolare şi prin colaborare cu ceilalţi profesori;

prin ora de dirigenţie;

prin consultaţii individuale şi colective;

prin vizite, filme, lecturi, televiziune, gazete, albume, machete etc;
prin întâlniri cu practicanţi reprezentativi ai unor profesii;
prin activităţi extraşcolare, prin colaborare cu familia şi cu organizaţiile de copii;
prin studierea monografiilor profesionale, a unor îndrumătoare, ghiduri, cărţi, reviste.

Alegerea corectă a şcolii (profesiei) este posibilă numai atunci când şcoala a realizat pregătirea elevului, adică i-a format noţiunile ştiinţifice, deprinderile intelectuale şi practice, i-a dezvoltat interesele cognitive şi aspiraţiile profesionale, i-a educat motivele pozitive ale învăţării şi i-a exersat înclinaţiile şi aptitudinile. O.Ş.P. duce la rezultate bune numai dacă se desfăşoară în contextul activităţilor educative din şcoală, în ansamblul lor.

Drumul parcurs de un elev în alegerea unei meserii:

- Informații (despre școli, meserii, despre sine);
- Consultații (cu dirigintele, cu familia, specialiști, etc);
- Decizia (singur sau ajutat);
- școala apoi profesiunea (cursuri, calificări).

Factori care generează fenomene de indecizie sau de alegere greșită a meseriei(școlii):

- atracție egală pentru mai multe profesiuni (discipline) și școli;
- lipsa de informații;
- lipsa de preocupare;
- starea de nehotărâre;
- neconcordanța dintre aspirațiile elevilor și dorințele părinților;
- teama față de atitudinea părinților;
- insuccesul și teama de insucces;
- tendința de amânare a deciziei;
- necunoașterea propriilor posibilități.

Prejudecăți ale părinților despre unele profesiuni:

- profesii ”nobile” (medic, inginer, economist etc)
- profesii exclusiv bărbătești și profesii exclusiv pentru femei;
- este bună acea meserie care aduce câștiguri ușoare (frizer, ospătar etc);
- munci periculoase (miner, medic radiolog, electrician etc);
- anumite meserii sunt ușoare (profesor, asistent medical etc);
- meserii spectaculoase, la modă;
- pentru că este influențat de un prieten, vecin sau chiar familie, dar care nu cunosc posibilitățile elevului;
- pentru că are o ”cunoștință” care îl poate ajuta;
- pentru că se reușește mai ușor la o anumită școală;
- nu este atras de nicio școală/profesie, în mod deosebit;
- pentru a avea aceeași profesie ca mama și ca tata.

Neajunsuri din partea profesorilor, diriginților:

nu-și cunosc destul de bine elevii;
munca de O.Ș.P. capătă un caracter de campanie (în ultima clasă);
nu țin suficient legătura cu familia;
gama redusă de mijloace folosite;
cunoașterea înclinațiilor, intereselor și a aptitudinilor nu este urmată de o cultivare sistematică a lor. Sugestii pentru întocmire calendarului de O.Ș.P:

- sondaj de interese și de opțiune școlară și profesională;
- stabilirea unei tematici O.Ș.P. pentru orele de dirigenție, în funcție de rezultatele sondajului; ▪ comunicarea rețelei liceelor din județ;
- participarea la Bursa Ofertelor Școlare;
- realizarea unei activități complexe a O.Ș.P. (ore de dezbatere și de motivare a opțiunilor școlare și profesionale, vizite, întâlniri etc);
- discuții individuale și colective, prin ședințele cu părinții;

”Sprijiniți și îndrumați corect de-a lungul anilor de școală, cei mai mulți elevi își pot exprima corect opțiunile. Concluzia este că opțiunea școlară și profesională se realizează, în general, în procesul firesc al dezvoltării prin educație” (D.Salade, *Puncte de vedere noi în orientarea profesională,* în ”Revista de pedagogie”, 1991,nr.2,p.43).

Bibliografie:
Cosma T, ”Ora de dirigenție în gimnaziu”, Ed. Didactică și Pedagogică,R.A., București, 2007, pag.72-76

TERAPIA TULBURĂRILOR DE DEGLUTIŢIE – ESOFAGITA POSTCAUSTICĂ

Prof. dr. IordacheMihaela – Luminița
C.J.R.A.E. Vâlcea – Școala Gimnazială Nr. 5, Rm. Vâlcea

Esofagita reprezintă starea inflamatorie a mucoasei esofagului (organul tubar care transportă mâncarea din faringe către stomac).

Esofagita corosivă produce arsuri ale esofagului datorate ingerării de substanțe caustice, fie accidental, aspect întâlnit la copii, fie intenționat, în încercările de sinucidere la adult.

În România, agenții corosivi cum sunt soda caustică și leșia de săpun contribuie la creșterea incidenței acestor leziuni chimice esofagiene.

Leșia de săpun fiind baza (alcalin caustic) produce leziuni grave și are capacitatea de a pătrunde în straturile anatomice provocând necroza de lichefiere. În schimb, acizii (soda caustică) produc leziuni mai puțin severe din cauza coagulării straturilor superficiale, cu formarea unei escare care limitează pătrunderea în straturile anatomice profunde. Acest aspect este datorat mucoasei esofagiene care are pH alcalin ce neutralizează parțial efectul acid.

Leziunile pot fi acide sau grave în funcție de profunzimea pătrunderii agentului corosiv în peretele esofagian, iar evaluarea adâncimii modificărilor histopatologice stabilește criteriile de tratament. Astfel, în esofagita postcaustică s-au stabilit trei stadii de penetrație:

1) penetrația **superficială**, care cuprinde eritemul de suprafață sau leziuni limitate la mucoasă, cu vindecare fără formare de cicatrice.
2) penetrația **mijlocie** afectează submucoasa si stratul muscular producând reacții inflamatorii intense, epiteliul dispare pe o suprafață variabilă, iar între a VII-a și a X-a zi se stabilește o linie de demarcație între țesutul vital și necrotic.
3) penetrația **profundă** se caracterizează printr-o necrozare a întregului perete esofagian producând complicații prin dureri atroce, și aloree abundentă, vascoasă și hemoragică, bolnavul afectat nu poate înghiți nimic.

Leziunile corosive, în esofagita postcaustică se remarcă la nivelul buzelor, cavității bucale și gâtului precizarea diagnosticului fiind realizată prin examenul clinic ORL.

Esofagoscopia este metoda care servește la elucidarea diagnosticului, deoarece stabilește localizarea, întinderea leziunilor și recoltarea de secreții, false membrane, țesut de granulație pentru examene de laborator sau histologice.

Examenul radiologic se amână la 3-6 săptămâni când s-a constituit testul cicatriceal, fiindcă în perioada inițială datorită strâmtorării neregulate a esofagului nu se poate delimita linia de tranziție de la esofagul normal la cel bolnav.

În esofagita postcaustică se interzice alimentația per os.

Tratamentul este numai medical, perfuzabil de hidratare și nutriție (ser fiziologic, aminoacizi), analgezice (Algocalmin), antispastice (Nospa, Scobutil), antibiotic de prevenire a infecției, eventual Atropina (subcutanat) pentru scăderea secrețiilor. Evaluarea leziunilor esofagiene se face la 21 zile prin tranzit baritat esofagian. Dacă se constată stenoze esofagiene se fac dilatații, iar în cazul cicatricelor foarte strânse, care nu permit dilatarea se face esofagoplastie.

Stricturile cicatriceale postcaustice provoacă disfagie esofagiană dureroasă. În funcție de particularităţile fiecărui caz, terapeutul recomandă exerciţii pentru a îmbunătăţi funcţionalitatea muşchilor implicaţi în deglutiţie. Aceasta cuprinde mişcări specifice, exerciţii de masticaţie şi deglutiţie şi stimulare termică şi tactilă. Pentru a îmbunătăţi antrenarea vălului palatin, motilitatea limbii în manipularea bolului, masticaţie şi propulsia bolului spre faringe, copilul/adultul este pus să efectueze diferite exerciţii.

Pacientul este informat în ce constă alimentația lichidă și semisolidă (regimul igieno dietetic), poziţia verticală şi simetrică a trunchiului din timpul mesei ajută, deglutiţia împotriva aspiraţiei rezidurilor hipofaringiene.

Dacă se constată că, pacientul nu se poate hrăni după cele 21 zile se face Gastrostoma (deschiderea chirurgicală a stomacului la peretele abdominal, pentru a permite introducerea alimentelor în stomac printr-o sondă, evitând astfel esofagul). Gastrostomia – la pacienţii cu alterarea severă a procesului de deglutiţie, cu răspuns slab la tehnicile de reabilitare sau cu aspiraţie silenţioasă necesită metode chirurgicale/intervenţionale.

În disfagie medicamentele nu se administrează niciodată cu apă. Medicamentele lichide sunt înlocuite cu pilule, iar pentru a evita riscului de aspiraţie a pilulei trebuie adăugaţi agenţi de îngroşare (lichide de consistenţă crescută).

Bibliografie

Garbea, St., Milosescu, P., Stefaniu, Al., Olariu, B., Patologie ORL, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
Mureșan, R., Recuperarea disfagiei, Note de curs, 2015.
Obreja, S., coord., Lexicon al diagnosticului în otorinolaringologie. Vol. II, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI. JOCUL COMPORTAMENTELOR BUNE

Prof. consilier școlar Udrea Maria Magdalena – CJRAE Vâlcea

Fred Jones, un expert în managementul clasei de elevi spunea: ”O bună aranjare a băncilor în sala de clasă este cea mai ieftină formă de management al clasei. Este disciplină gratis”.

Atunci când un profesor încearcă să înțeleagă de ce unii copii se comportă inadecvat, ar trebui să își înceapă cercetarea luând în considerare factori practici:

- este copilul oboist sau plictisit?
- ce vrea copilul să câștige practicând acest comportament?
- poate fi anticipat comportamentul?

O modalitate de management comportamental este jocul comportamentelor bune.

Jocul comportamentelor bune este o formă de management comportamental al clasei care compensează copiii pentru afișarea comportamentelor adecvate în timpul perioadelor de instruire. Clasa este împărțită în două echipe; echipa primește câte un punct pentru fiecare comportament inadecvat afișat de către unul din membrii săi. Echipa cu cel mai mic număr de puncte primește o recompensă la sfârșitul zilei/săptămânii. Dacă ambele echipe obțin același punctaj, atunci ambele grupuri beneficiază de recompense. Programul a fost testat pentru prima dată în 1969; mai multe articole de cercetare au confirmat faptul că jocul este un mijloc eficient de a crește comportamentele legate de sarcina de învățare și de a reduce comportamentele disruptive din clasă.

Implementarea jocului comportamentelor bune în clasa de elevi este o procedură relativ ușoară ce cuprinde cinci pași:

Pasul 1: Profesorul decide în timpul cărei perioade din orar va fi jucat jocul. Ca regulă generală, instructorii trebuie să aleagă acele momente în care se așteaptă ca întreaga clasă să prezinte comportamente adecvate. Momentele dedicate lecturii,
matematicii și lucrului independent ar fi cele mai potrivite pentru punerea în mișcare a jocului.

Pasul2 : Definirea clară a comportamentelor negative ce vor fi marcate pe parcursul jocului. Profesorii care au folosit jocul comportamentelor bune definesc trei tipuri de comportamente negative care au fost punctate ori de câte ori au apărut în timpul jocului: ridicarea din bancă, vorbitul în afara subiectului și angajarea în comportamente disruptive. Ridicarea din bancă este comportamentul definit ca orice incident în care elevul își părăsește scaunul fără a cere permisiunea cadrului didactic. Comportamente conexe precum mutarea cu tot cu scaun la o altă bancă sunt punctate ca ridicare din bancă. Vorbitul în afara subiectului – orice incident în care elevul vorbește tare fără permisiunea cadrului didactic. Permisiunea este câștigată prin ridicarea mâinii. Comportamentele disruptive cuprind orice mișcare sau acțiune considerată de către cadrul didactic ca perturbator al actului didactic.

Pasul3: Luarea deciziei asupra recompenselor zilnice/săptămânale. Profesorul va alege recompense care să îi motiveze pe elevi să ia parte la joc. Cel mai adesea instructorii folosesc timpul liber drept recompensă. La alegerea recompenselor instructorii sunt sfătuiți să ia în considerare utilizarea întăritorilor care se potrivesc în mod firesc contextului și misiunii clasei. De exemplu, permițând câștigătorilor să se joace în liniște la sfârșitul orei poate contribui la dezvoltarea și îmbunătățirea competențelor sociale, pe când recompensele materiale este mai puțin probabil să contribuie în mod direct la atingerea obiectivelor educaționale și sociale.

Pasul4 : Odată ce comportamentele au fost alese și clar definite de către profesor, următorul pas este introducerea jocului în clasă. Ideal ar fi să se poarte o discuție cu grupul de elevi, profesorul prezentând programul jocului și perioada în care acesta se va desfășura. Profesorul împarte apoi grupul în două echipe, iar pentru a încuraja spiritual de echipă li se poate sugera elevilor să aleagă un nume pentru grupul lor. Este foarte important ca toți elevii să cunoască regulile jocului înainte de începerea acestuia. Pentru a ilustra mai eficient aceste reguli, pot fi numiți elevi care să demonstreze comportamente acceptabile și inacceptabile.

Pasul5 : Instructorul este acum gata pentru a începe jocul. În timp ce jocul este activ în clasă, profesorul își desfășoară lecțiile în mod normal. Singura modificare este aceea că profesorul notează într-un loc vizibil fiecare comportament indezirabil. Profesorul poate de asemenea să anunțe cu voce tare atunci când se câștigă puncte, atrăgându-le astfel atenția elevilor asupra comportamentelor dorite. Dacă profesorul dorește să schimbe ceva în desfășurarea jocului, trebuie mai întâi să vorbească cu clasa.

Folosind astfel de modalități de management al clasei de elevi, protejăm sănătatea emoțională a elevilor şi reducem problemele de disciplină, adică creăm un mediu de muncă sănătos. Un mediu de muncă sănătos este o resursă importantă pentru optimizarea procesului instructiv.

Bibliografie:

Harris, V.W. & Sherman, J.A. (1973). Use and analysis of the "Good Behavior Game" to reduce disruptive classroom behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 6, 405-417.

AloisGherguț, CiprianCeobanu, GeorgetaDiac, Introducere în managementul clasei de elevi, Editura Universității ”Alexandru Ioan Cuza”, Iași,2010

O VIAȚĂ FĂRĂ VIOLENȚĂ.
Model de consiliere de grup la clasă

DENISE BANU
C.J.R.A.E. VÂLCEA-C.N. “ALEXANDRU LAHOVARI” RM. VÂLCEA

Andrei Pleşu observa, în urmă cu ceva timp, că „ne-am urâţit, ne-am înstrăinat cu totul de simplitatea … lumii, de pasiunea vieţii depline. Nu mai avem puterea de a admira şi de a lăuda […] văzduhul, mările, pământul şi oamenii. Suntem turmentaţi şi sumbri. Abia dacă ne mai putem suporta”. El reproşa „ţării şi vremurilor” că îl „împiedică să se bucure de frumuseţea vieţii”.

Problema urâtului dintre oameni, manifestat prin violenţa verbală şi fizică omniprezentă în viaţa socială cotidiană, revine constant în preocupările instituţiilor şi persoanelor implicate în educaţie.

În cadrul Colegiului Naţional “Alexandru Lahovari” din Rm. Vâlcea consilierul şcolar este implicat anual în derularea Programului educaţional „A fi şi a trăi FRUMOS” care pune accent pe prevenire, urmărind dezvoltarea la elevi a unui comportament non-violent, eliminarea injuriilor şi expresiilor triviale din vocabular, a actelor de violenţă fizică îndreptate împotriva altor persoane sau împotriva propriei persoane, prin construirea şi întărirea unor atitudini şi comportamente pozitive, prosociale, prin „recuperarea forţei de a identifica şi a afirma binele, acolo unde îl întâlnim” (Andrei Pleşu). Considerăm necesară o abordare din perspectiva **Binelui şi a Frumosului**. Copiii au nevoie de alternative, de modele. Este util să-i învăţăm **„ce să facă”,** în loc de „ce să NU facă”. Iar această provocare nu se adresează numai elevilor, ci şi părinţilor şi profesorilor.

În anul şcolar 2016-2017 s-a realizat şi o campanie de sensibilizare şi informare pe problematica violenței împotriva femeii și a copilului în perioada 25 noiembrie – 20 decembrie 2016, la clasele X-XI. Profesorul consilier şcolar a proiectat şi susţinut activităţi de consiliere psihopedagogică de grup la clasă, care conţin următoarele secvenţe:

I. Prezentarea materialul informativ transmis de CJAP Vâlcea privind ziua de 25 noiembrie, ca fiind Ziua Internațională pentru Eliminarea Violenței împotriva Femeii. În acest context, elevii sunt provocați:

a) să explice de ce mai ales femeile și copiii sunt victimele oricărei forme de violență;
b) să identifice forme de violență împotriva femeii;
c) să identifice cauze ale violenței împotriva femeii.

II. Vizionarea filmuleţului Campaniei „Abuzul ucide copilăria” (durată: 4 min. şi 14 sec.). Elevilor li se cere:

a) să noteze EMOȚIILE lor - ce-au simțit privind acele „povești de viață” în imagini;
b) să relateze replicile personajelor care i-au impresionat, pe care le-au reținut.

Consilierul școlar le explică elevilor relația **G**ând – **E**moție – **C**omportament și o redă grafic sub forma unui copac. Li se solicită elevilor să identifice replica din filmuleț (Gândul) care transformă un copil într-o victimă (R: „Dacă chiar însemn ceva”) și care poate face diferența. Pornind de la Gândul-rădăcină: **Eu însemn ceva! Eu am valoare!**, se poate construi o educație în sensul depășirii traumelor emoționale și fizice, în sensul ieșirii din starea de NEVĂZUT (nu mă mai izolez, nu mai ascund vânătăile), NEAUZIT (nu mai tac, nu mai mint privind cauzele vânătăilor) și NEDORIT.

III. Vizionarea videoclipului formației Taxi „Tăcerea din ochi” (durată: 4 min.) Apoi li se cere elevilor:

a) să noteze EMOȚIILE lor din timpul vizionării;
b) să relateze ce moment din videoclip au remarcat: i-a impresionat/șocat/revoltat etc. FETELE din grup sunt provocate să răspundă la următoarea întrebare:
În căsnicie, după ce ați fi pălmuită, ați continua relația cu soțul vostru? R: DA/ Depinde/ NU
BĂIEȚII din grup sunt provocați să răspundă la întrebarea:
În căsnicie, v-ați pălmui soția? R: DA/ Depinde/ NU
Se pot face discuții pe baza răspunsurilor lor, pornind de la relația **G**ând – **E**moție – **C**omportament.
IV. Pentru a atenua impactul emoțional puternic al videoclipurilor anterioare, se propune **o REORIENTARE** spre **fața frumoasă a lumii**, cu experiențe pozitive și modele comportamentale. Aceasta se poate realiza în 2 moduri:
IV.1. Li se propun comportamente preluate din viața altor persoane/unor personaje:
Se vizionează filmulețele „Ce îți dorești cu adevărat de la viață"și „Oița"și se discută acestea din perspectiva relației **G**ând – **E**moție – **C**omportament. Li se solicită să identifice mesajul/morala transmis/ă de videoclipuri. La sfârșitul activității sunt provocați să găsească ei videoclipuri care reflectă frumosul relațiilor umane.
IV.2. Identifică aceste comportamente în propria viață:
2.1. Să descrie „Cel mai frumos gest pe care l-a făcut cineva față de tine"; 2..2.1. FETELE să noteze ce gest frumos așteaptă de la prietenul lor; 2.2.2. BĂIEȚII să noteze cel mai frumos gest al tatălui față de ei.

Bugetul de timp pentru aceste activităţi este de maxim 3 ore de clasă a câte 50 minute.

Evaluarea activităţii, atât pe secvenţe cât şi evaluarea globală, vizează următoarele aspecte:
a) reacțiile emoționale ale elevilor;
b) cantitatea și calitatea răspunsurilor individuale;
c) împărtășirea unor experiențe asemănătoare (personale/în familia extinsă) în cadrul grupului sau, ulterior, individual, la cabinetul de asistenţă psihopedagogică;
d) numărul de videoclipuri cu modele comportamentale.

Elevii implicaţi în această campanie (108 elevi de clasa a X-a şi 45 elevi de clasa a XI-a) au demonstrat prin răspunsurile lor nuanţate, variate, numeroase şi profunde o bună cunoaştere şi înţelegere a aspectelor legate de formele şi cauzele violenţei împotriva femeii.

Poveștile de viață în imagini din cadrul filmulețului Campaniei „Abuzul ucide copilăria" au revelat o constelație emoțională copleșitoare: *durere, scârbă, dispreț, dezamăgire, tristețe, suferință, revoltă, neplăcere, trădare, furie, amăgire; milă; ură și dezgust pentru acei părinți; rușine, frică.*

Replicile personajelor din film care au avut impact asupra elevilor şi pe care le-au reținut sunt: *Trecutul meu mă definește: Sunt nevăzută; Când cineva te rănește atât de tare încât ajungi să nu mai simți nimic; Sunt NEVĂZUTĂ, NEAUZITĂ, ... NEDORITĂ; Dacă însemn ceva...*

La întrebarea „Ce te-a impresionat?", răspunsurile cele mai elocvente au fost:
- *M-a impresionat maturitatea copiilor dobândită prea devreme din cauza abuzului;*
- *Acei copii erau abuzați și nedoriți; m-a impresionat destinul lor;*
- *Pe mine m-a impresionat cel mai mult puterea copiilor de a trece peste abuzurile din familie, având în vedere tot chinul de care ei aveau parte;*
- *M-a impresionat faptul că acei copii nu erau de vină cu nimic că părinții erau dependenți de alcool sau alte substanțe. Unii copii erau bătuți, alții violați, iar ei nu aveau absolut nicio vină. În mintea lor se simțeau invizibili și nedoriți;*
- *Copiii fugeau de acasă din cauza abuzurilor. Ei considerau că sunt nevăzuți, neauziți și nedoriți;*
- *Când fetița a intrat în apă și își ținea respirația, crezând că atunci când va ieși totul va fi schimbat;*
- *TOT din videoclip m-a impresionat. Abuzul este un lucru complet greșit. Oamenii care abuzează copiii nu sunt oameni, ci monștri;*
- *Copiii erau abuzați fără nicio vină. Aceștia păţeau aceleași lucruri mereu încât se obișnuiseră cu durerea;*
- *Dacă abuzezi un copil nu îl rănești doar fizic, ci îl distrugi psihic, îi distrugi copilăria și îl faci să nu își mai dorească să își mai amintească niciodată de perioada copilăriei;*
- *M-a impresionat faptul că acei copii, după ce erau bătuți, încă mai aveau puterea să îndure și să uite de durere;*
- *Inocența copiilor;*

- *În acest filmuleț cel mai mult m-a impresionat puterea copiilor de a continua să trăiască, chiar dacă nu mai aveau pentru ce. Erau „nevăzuți, nedoriți, neauziți”;*
- *M-a impresionat că ei spuneau că după un timp de suferință nu îi mai doare nimic și devin imuni. E oribil ca un copil să nu se mai simtă cumva, e oribil pentru orice om, dar mai ales un copil, care până la o vârstă e foarte important să se dezvolte sănătos mai ales în interior;*
- *M-au impresionat foarte mult acei copii, deoarece în ochii lor am văzut suferință și, în mare parte știu și eu cum este să suferi, nu am avut o copilărie tocmai ușoară. Niciodată, nimeni nu va rămâne nevăzut, neauzit sau nedorit;*
- *M-a impresionat faptul că încă se mai practică abuzul față de copii și nu sunt măsuri împotriva abuzatorului. Practic aceşti copii nu sunt copii, sunt victime, dar trăiesc;*
- *M-a impresionat modul în care copiii spuneau că sunt nedoriți, deoarece ei conștientizau că nimeni nu îi iubește, deoarece oamenii care trebuiau să fie părinții lor îi băteau animalic;*
- *Pe mine m-au impresionat ochii goi ai fetiței și faptul că la un moment a spus „Dacă însemn ceva...”;*
- *Rănile fizice se pot vindeca, însă cele psihice niciodată. Mereu vor rămâne cicatricile. Odată cu ele viața unui copil se schimbă, va fi definit de trecutul său;*
- *M-a impresionat foarte mult durerea prin care au trecut acei copii care nu aveau nicio speranță la viață și inocența lor;*
- *Pe mine m-a impresionat faptul că după tot ce s-a întâmplat ea știe că înseamnă ceva;*

În cazul videoclipului formației Taxi *„Tăcerea din ochi”* i-au impresionat următoarele aspecte:

- *Deși actorul juca într-un filmuleț care avea ca scop oprirea violenței față de femei, în realitate își maltrata soția.*
- *Ce se întâmpla de fapt cu familia adevărată;*
- *Nu pot să înțeleg cum în fața altora te prefaci a fi un om bun, iar acasă să îți bați soția și să pretinzi că e tot vina ei;*
- *M-a impresionat faptul că copilul își lua în brațe mama de fiecare dată când era lovită.*

Tandreţea fiului, a băieţelului care-şi îmbrăţişează mama, compensează brutalitatea fizică şi verbală a tatălui şi aruncă o punte către faţa frumoasă, adesea nevăzută - ascunsă sau uitată - a lumii.

O lumină asupra acestei feţe aruncă şi videoclipul „Ce îți dorești cu adevărat de la viață”**,** unde se pune o întrebare esenţială: *„Ce primeşte cel care face binele în fiecare zi?”.* Răspunsul propus este magistral: **Nu primeşte bogăţie, faimă sau putere, ci emoţii, o înţelegere mai profundă a vieţii, dragoste şi o lume care devine mai frumoasă.**

Acesta este şi mesajul întregului demers al devenirii pe care şi-l propune consilierul şcolar în activitatea sa la cabinetul de asistenţă psihopedagogică sau la catedră. Şi, de ce nu, poate fi şi viziunea vocaţiei sale în şcoală şi în societate.

Surse: https://www.agerpres.ro/flux-documentare/2014/11/25/ziua-internationala-pentru-eliminarea-violentei-impotriva-femeii-08-33-22 https://www.agerpres.ro/flux-documentare/2015/11/25/ziua-internationala-pentru-eliminarea-violentei-impotriva-femeilor-07-28-21
https://www.bunesti.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=71:andrei-plesu-un-mic-orizont-de-speranta&catid=31:press&Itemid=58
http://adevarul.ro/cultura/carti/frumusetea-uitata-vietii-ochii-andrei-plesu-1_50ad87d37c42d5a66396d7e9/index.html
Campania „Abuzul ucide copilăria”: https://www.youtube.com/watch?v=LUuhDDC-_EE Taxi „Tăcerea din ochi” : https://www.youtube.com/watch?v=fKmuUDQdcXc
„Ce îți dorești cu adevărat de la viață”: https://www.youtube.com/watch?v=vQH1shVM-A0 „Oița”: https://www.youtube.com/watch?v=P2OiQK-sEnU

PORTRET ÎN OGLINDĂ-EU, PROFESORUL DIRIGINTE AL SECOLULUI XX

Prof. Maria-Magdalena Militaru
Liceul Gheorghe Surdu, Brezoi

Primele informații despre profesor și rolul său corespund epocii de organizare și instituționalizare a activității de educare a tinerelor generații ce are loc în orânduirea sclavagistă. Sub formă de considerații și reflecții asupra necesității și importanței educației, o parte din ele se referă și la pregătirea intelectuală, la ținuta morală și la priceperea educatorului de a-și desfășura activitatea pe baza cunoașterii copiilor.

Profesorul deţine o poziţie-cheie în organizarea şi conducerea procesului de învăţământ. Cunoştinţele cuprinse în programele şi manualele şcolare constituie doar nişte premise latente, din punctul de vedere al formării şi educării copiilor; ele capătă însă forţă formativ-educativă numai în urma prelucrării şi transmiterii lor de către profesor. La fel se întâmplă şi cu mijloacele de învăţământ. Oricât de perfecţionate şi de moderne ar fi ele, cel care pune în valoare întregul lor potenţial pedagogic este tot profesorul; cel care dă viaţă manualului şcolar este profesorul. Prin tot ceea ce întreprinde şi prin

exemplul personalităţii sale, profesorul este un modelator al structurii personalităţii copilului, în stadiul cel mai hotărâtor al devenirii sale. Referitor la diversitatea rolurilor pe care le poate exercita profesorul, în literatura de specialitate s-au conturat câteva ipostaze dominante:

-profesorul, ca expert al actului de predare-învăţare: el poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învăţământ;

- profesorul, ca agent motivator: declanşează şi întreţine interesul elevilor

-profesorul, ca lider: conduce un grup de elevi, exercitându-şi puterea asupra principalelor fenomene ce se produc aici. Este un prieten şi un confident al elevilor, un substitut al părinţilor, obiect de afecţiune;

- profesorul, ca model: prin întreaga sa personalitate, prin acţiunile şi comportamentul său este un exemplu pozitiv pentru elevi;

-profesorul în ipostaza de consilier: este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător şi un sfătuitor al acestora;

-profesorul, ca manager: supraveghează întreaga activitate din clasă, asigură consensul cu ceilalţi profesori, cu părinţii şi cu ceilalţi factori. Profesorul are de-a face cu un tip special de management şi anume „managementul clasei". Profesorul îşi asumă deci o multitudine de roluri a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui. Ce i se cere, prin urmare, unui profesor-diriginte pentru a-şi putea îndeplini nobila sa misiune? O puternică personalitate. Personalitatea dirigintelui influenţează, în mod semnificativ, succesul desfăşurării procesului de învăţământ; la fel de mult personalitatea sa influenţează formarea intelectuală şi morală a elevilor cu care lucrează. Influenţa personală a dirigintelui nu poate fi înlocuită nici de manuale, nici de instrucţiuni, nici de pedepse şi recompense, nici de noile tehnici moderne audio-vizuale. Dintre cele mai importante calităţi şi trăsături ce caracterizează personalitatea dirigintelui pot fi luate în considerare următoarele:

-dragostea şi respectul faţă de copii şi tineri, faţă de om în general. Dirigintele trebuie să iubească profund şi sincer copiii, să se apropie cu simplitate de ei, să poarte de grijă fiecărui elev, să dovedească o mare răbdare cu aceştia

-dragostea faţă de copii este una din trăsăturile esenţiale ale unui bun pedagog; dimpotrivă, acela care este închis în sine, pedant şi distant în raporturile sale cu copiii, nu poate desfăşura o muncă instructiv-educativă cu bune rezultate. Adevărata dragoste este o dragoste exigentă, care oferă mult, dar şi pretinde mult de la copii. Este, apoi, necesar ca dirigintele să fie pătruns de un înalt spirit de dreptate, să ştie să aprecieze obiectiv şi nepărtinitor sârguinţa la învăţătură, purtarea disciplinată a elevului. Un bun diriginte este acele care îşi iubeşte profund munca sa de instruire şi educare, care vede în acesta rostul principal al exigenţei sale. Sentimentul de dragoste faţă de poporul căruia îi aparţine, sentimentul prieteniei cu alte popoare, sentimentul demnităţii personale. La acestea se adaugă calităţi de voinţă şi trăsături de caracter care se exprimă în energia, fermitatea şi perseverenţa cu care se străduieşte să-şi îndeplinească sarcinile. Asemenea calităţi pot deveni trăsături de caracter statornice. Dintre trăsăturile pozitive de caracter, ce dau distincţie personalităţii dirigintelui fac parte: spiritul de iniţiativă, stăpânirea de sine, spiritul de disciplină, cinstea şi modestia, dăruirea în muncă, exigenţa faţă de sine. O temeinică pregătire profesională psiho-pedagogică şi didactico-metodică. Un bun diriginte trebuie să dovedească un larg orizont cultural, să aibă cunoştinţe bogate de literatură, artă, diverse domenii ale ştiinţei, să cunoască evenimentele social-politice. Să stăpânească bine teoria instruirii şi educaţiei.

Există diferite tipologii ale personalităţii dirigintelui, una dintre acestea identifică următoarele tipuri:

-diriginte responsabil. Este cel cu o riguroasă planificare a temelor, variate şi interesante, întotdeauna bine pregătite. Desfăşurarea orelor sale are o curbă ascendentă, cu efect de cele mai multe ori benefic asupra evoluţiei acestora. Atmosfera în astfel de clase este caldă, iar prezenţa dirigintelui întotdeauna dorită. -diriginte formalist. Este corect în planificare, dar expediază dezbaterea planificată în câteva minute, ori nici n-o mai face deloc, alocând timpul respectiv pentru adâncirea cunoştinţelor de la materia sa. Interesat în cea mai mare măsură de pregătirea ştiinţifică a elevilor, cu care îi place să se mândrească, formează de obicei colective unde la mare cinste stă doar competiţia. Urmarea este că se produce o stratificare a clasei, dominată de „cei buni", unii din aceştia devenind adevărate vedete, iar „incompetenţii" rămân stigmatizaţi.

-diriginte evazionist. Îşi întocmeşte planificări cu teme potrivite sau mai puţin potrivite pentru clasă, fără să mai ţină seama de ele apoi şi nu face efort în vederea cunoaşterii elevilor.

-diriginte neputincios. Dezinteresat şi lipsindu-i puterea de analiză şi sinteză, îi e greu să facă până şi o planificare. Lecţiile au un aspect cu „de toate pentru toţi”. Manifestarea dezordonată a dirigintelui aduce cu sine o reacţie asemănătoare a elevilor.

-diriginte absent. E tipul de om egocentrist, pentru care ceilalţi există în raport cu interesele lui. Gândurile sale rar se intersectează cu cele ale elevilor, iar orele, indiferent care, reprezintă un fel de corvoadă. Profită de orice ocazie favorabilă de a se eschiva de la obligaţiile sale, fiind ca diriginte aproape inexistent. Adevăraţii diriginţi sunt cei care devin prietenii, în mod egal, ai tuturor elevilor, care ştiu să instaureze un climat de încredere şi respect, cei care sunt în stare să-şi lase toate necazurile la uşa clasei.

BIBLIOGRAFIE:
A. Băban, „Consiliere educaţională”, Ed. Ardealul, Cluj-Napoca, 2001
I. Cerghit, I. T. Radu, E. Popescu, I. Vlăsceanu, „Didactica-manualul ptr. Cls. a X-a- şcoli normale”, E.D.P., Bucureşti, 1995 „Dirigintele. Ora de diriginţie”, Ed. „Tribuna Învăţământului”, 1995
N. Jurcău, „Psihologia educaţiei”, Ed. U.T. Pres, Cluj-Napoca, 2001 I.
Nicola, „Tratat de pedagogie şcolară”, E.D.P. Bucureşti, 1996

STRATEGII CONSTRUCTIV-DEMONSTRATIVE FOLOSITE LA EDUCAREA COPILULUI CU DIZABILITĂŢI

Profesor psiholog
Claudia Crăciunescu Centrul
Judeţean de Resurse şi
Asistenţă Educaţională Gorj

În scopul eficientizării procesului de învăţare pentru elevii cu CES sunt invocate câteva repere fundamentale:

- învăţarea interactivă care presupune folosirea unor strategii de învăţare focalizate pe cooperarea, colaborarea şi comunicarea între elevi la activităţile didactice, precum şi pe interacţiunea dintre cadre didactice şi elevi;
- elaborarea în comun a obiectivelor învăţării (educator – elev) deoarece fiecare participant la actul învăţării are ideile, experienţele şi interesele personale de care trebuie să se ţină seama în proiectarea activităţilor didactice;
- demonstraţia, aplicaţia şi feedbeckul – orice proces de învăţare (mai ales în cazul elevilor cu CES) este mai eficient şi mai uşor de înţeles dacă informaţiile prezentate sunt demonstrate şi aplicate în situaţii reale de viaţă, existând şi un feedbeck continuu de-a lungul întregului proces;
- modalităţile de sprijin în actul învăţării – elevii cu CES au nevoie în anumite momente de un sprijin activ de învăţare atât în timpul activităţilor desfăşurate în clasă, cât şi la activităţile din afara clasei, prin dezvoltarea unui parteneriat educaţional cu anumite categorii de specialişti, cu familiile elevilor.

Fără, îndoială, în procesul de formare a personalităţii copilului familia este primul şi cel mai important factor educaţional. Anume ea constituie cea mai adecvată sursă pentru învăţător. Pornind din acest punct, cea mai mare parte a informaţiei despre copil se acumulează din convorbirile personale cu părinţii, sau în cadrul şedinţelor de grup. Ei sunt principalii susţinători ai copilului, participă la ameliorarea vieţii şcolare a acestuia fiind implicaţi în trasarea unor obiective ale planului educaţional individualizat, şi furnizând anumite informaţii (pe care doar ei le deţin) necesare elaborării acestuia cu privire la: trecutul copilului, persoanele semnificative din viaţa lui, realizările copilului în planul dezvoltării sale, abilităţile sociale şi emoţionale stăpânite de către copil, capacităţile cognitive, preferinţele, interesele, motivaţia, domeniile vulnerabile în care are nevoie de ajutor, cele mai eficiente metode prin care poate fi susţinut promovat etc. .

Metodele şi procedeele de predare-învăţare trebuie să fie selectate în raport cu scopul şi obiectivele activităţii didactice, conţinutul lecţiei şi particularităţile elevilor (vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul şi gradul deficienţelor/ tulburărilor, tipul de percepţie al elevilor – analitic sau sintetic), stilul de lucru al educatorului.

În activităţile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi metodele expozitive, (povestirea, expunerea, explicaţia, descrierea) dar trebuie respectate anumite cerinţe:

- să se folosească un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale;
- prezentarea să fie clară, precisă, concisă;
- ideile să fie sistematizate;
- să se recurgă la procedee şi materiale intuitive;

- să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înţelegerii conţinuturilor de către aceştia şi pentru a interveni cu noi explicaţii atunci când se impune acest lucru. Asigurarea calităţii în educaţie, învăţarea pe parcursul întregii vieţi sau profesionalizarea meseriei didactice, a condus la necesitatea unei fundamentări teoretice, din punct de vedere psihologic şi pedagogic, în scopul formării de competenţe transferabile şi de regândire a strategiilor de predare-învăţare şi a sistemului de învăţământ pentru copiii cu CES. Eficientizarea sistemului de predare, prin formarea cadrelor didactice în mediul constituit dintr-o serie de abordări şi stiluri de predare moderne, interactive şi bazate pe instrumente software specializate. Familiarizarea participanţilor la educaţie cu sintagma "Educaţie specială, o şansă pentru integrarea copiilor cu CES", modificarea viziunii asupra persoanelor cu CES în încercarea de a le oferi o viaţa mai bună prin transformarea reprezentărilor sociale şi renunţarea la etichetări şi stigmatizări, stabilirea alternativei educaţionale optime pentru fiecare copil. Pentru elevii cu deficienţe mintale utilizarea povestirii ca metodă didactică trebuie să fie însoţită de suporturi ilustrativ - sugestive sau imagini filmate, deoarece se captează mai uşor atenţia şi este facilitată implicarea afectiv-motivaţională a elevilor în secvenţele lecţiei.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizare) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce priveşte conţinutul unor discipline cât şi în formarea şi dezvoltarea comunicării la elevii cu deficienţe mintale şi senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situaţii de viaţă simulate, trezesc motivaţia şi participarea activă, emoţională a elevilor, constituind şi un mijloc de socializare şi interrelaţionare cu cei din jur. Prin joc, copiii cu CES pot ajunge la descoperiri de adevăruri, îşi pot antrena capacitatea lor de a acţiona creativ, pentru ca strategiile jocului sunt în fond strategii euristice, în care se manifestă isteţimea, spontaneitatea, inventivitatea, răbdarea, îndrăzneala. Jocurile copiilor devin metodă de instruire în cazul în care ele capătă o organizare şi se succed în ordinea implicate de logica cunoaşterii şi învăţăturii. În acest caz, intenţia principală a jocului nu este divertismentul, rezultat din încercarea puterilor, ci învăţătura care pregăteşte copilul pentru muncă şi viaţă. Pentru a atinge aceste scopuri, jocurile trebuie să fie instructive, să le evalueze cunoştinţele.

Metoda demonstraţiei ajută elevii cu dizabilităţi să înţeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstraţiei, exerciţiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educaţia specială, mai ales în activităţile de consolidare a cunoştinţelor şi de antrenare a deprinderilor.

În activitatea educativă a copiilor cu cerinţe educative speciale se poate folosi cu maximă eficienţă învăţarea prin cooperare. Lecţiile bazate pe învăţarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanţei fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, elevii se ajută unii pe alţii, încurajându-se şi împărtăşindu-şi ideile, explică celorlalţi, discută ceea ce ştiu, se învaţă unii pe alţii, realizează că au nevoie unii de alţii pentru a duce la bun sfârşit o sarcină a grupului.

Educaţia integrată îi va permite copilului cu CES să trăiască alături de ceilalţi copii, să desfăşoare activităţi comune, dobândind abilităţi, indispensabile pentru o viaţă cât mai apropiată de cea a valizilor, pentru o adecvată inserţie socială.

Copiii cu cerinţe educative speciale pot fi integraţi în mediul şcolar/preşcolar în mai multe feluri: prin integrarea individuală a acestora în clasele obişnuite, grupuri de doi-trei copii cu deficienţe incluşi în clasele obişnuite, clase diferenţiate, incluse în structura şcolii/grădiniţei obişnuite. Integrarea acestor copii în colectivul unei clase obişnuite exprimă atitudinea favorabilă a acestora faţă de unitatea de învăţământ şi faţă de cadrul didactic, ajută la consolidarea unei motivaţii puternice, care susţine efortul copilului în activitatea de învăţare, duce la realizarea unor progrese la învăţătură şi în plan comportamental.

Cu certitudine, elevii cu dificultăţi de învăţare au nevoie de ajutor în vederea adaptării, integrării şi devenirii lor ca şi ceilalţi elevi – cu succese şi insuccese, cu realizări şi ratări dar şi cu rezultate încurajatoare.

BIBLIOGRAFIE:

Weihs T J, "Copilul cu nevoi speciale", Editura Triade, Cluj Napoca, 1998.
Verza E.F, "Introducerea în psihopedagogia specială şi în asistenţa socială", Editura Fundaţiei Humanitas, Bucureşti, 2002

CYBERBULLYING-UL SAU BULLYING-UL VIRTUAL, DUŞMANUL DE DINCOLO DE ECRAN

Prof. Stăncuț Ioana
Școala Gimnazială Măgura, Mihăești/ Casa Corpului Didactic Vâlcea

N-a apus vremea bullying-ului în forma sa convenţională, *aceea în care personajele implicate se află faţă-n faţă, iar agresorul jubilează la vederea reacţiei victimei sale. Astăzi, la bullying-ul "clasic" se adaugă agresiunea virtuală sau cyberbullying-ul. Să aflăm cum să identificăm această nouă formă de violenţă şi ce putem să facem pentru a o ţine cât mai departe de noi!*

În momentul în care citiţi aceste rânduri, sute de mii de adolescenţi şi de copii de pe glob sunt conectaţi online. Fie că folosesc un laptop, fie că sunt conectaţi prin intermediul tabletei sau al smartphone-ului, aceştia ascultă muzică, se uită la filme, se joacă, citesc, dar, mai presus de toate, socializează. Asta n-ar fi nicio problemă, dacă o parte dintre ei nu s-ar angaja în acţiuni de bullying îndreptate către alţi adolescenţi.

V-aţi gândit că unele dintre victime şi agresori pot fi chiar copiii voştri?

Bullying-ul și cyberbullying-ul

Deşi există şi în limba română câţiva termeni care descriu acest cuvânt de origine engleză – "hărţuire", "agresiune fizică, psihică şi verbală", "intimidare" – cuvântul *bullying* adăposteşte sub umbrela sa toate celelalte semnificaţii exprimate în română, ba chiar şi mai mult de atât. La origine, bully înseamnă "huligan", iar comportamentul celui care se foloseşte de conotaţiile sale se încadrează perfect în simptomatologia unei persoane pentru care regulile de bun simţ şi de comportare în societate sunt nule. Cei care recurg la toate aceste tehnici de tracasare extremă a unei alte persoane fac acest lucru din câteva motive întemeiate, în viziunea lor: pentru că au impresia că aşa reuşesc să capete mai multă importanţă în ochii celor din jur, dar şi pentru că, agresând copii mai mici decât ei, îşi manifestă o aparentă autoritate şi superioritate.

Totodată, bullyingul apare din imitaţie, se practică la presiunea anturajului şi pentru că este o probă de foc în a fi acceptat de un anumit grup, dar este utilizat şi pentru ca făptaşul să nu fie el însuşi cel agresat. În ceea ce priveşte cyberbullying-ul, el începe să ocupe din ce în ce mai mult teren pentru că este facil, agresorul are impresia că este învăluit într-o peliculă de protecţie, iar victima poate fi ridiculizată în faţa unui grup mult superior numeric comparativ cu o agresiune reală.

Cyberbullying-ul. Era virtuală și schimbările tehnologice

Potrivit datelor oficiale anunţate la finalul anului 2013, reţeaua de socializare Facebook este posesoarea a peste 1,23 miliarde de utilizatori, dintre care 7 milioane se află numai în România. Twitter şi YouTube, de cealaltă parte, au ajuns fiecare la câte 1 miliard de utilizatori, iar reţele precum Instagram sau Pinterest câştigă din ce în ce mai mult teren. Cu 8 noi utilizatori atraşi online în fiecare secundă, mediul virtual cunoaşte o dezvoltare a comunicării fără precedent, dărâmând cu fiecare an barierele statistice. Din nefericire, prin intermediul tehnologiei virtuale a secolului 21, tinerii comunică cu semenii lor nu numai într-o manieră pozitivă, ci şi într-una negativă, folosindu-se, în acest caz, de cyberbullying.

De obicei, sub astfel de atacuri se ascund persoane în anonimat, care preferă această cale pentru că au impresia că beneficiază de imposibilitatea dezvăluirii propriei identităţi. Totodată, sub masca anonimatului, agresorul poate căpăta curajul de a face afirmaţii şi fapte pe care nu le-ar fi făcut în realitate, într-o confruntare directă cu cel hărţuit. De multe ori, însăşi victima unui act de bullying real poate apela la cyberbullying, crezând că aceasta este singura cale prin care se poate răzbuna pe agresor.

Cum se manifestă cyberbullying-ul?

Pentru ca părinţii să poată identifica mai uşor formele de bullying virtual, atât în cazul în care au un copil agresat, dar

şi în cazul în care hărţuitorul este chiar copilul lor, iată care sunt manifestările acestuia:

- e-mailurile cu conţinut agresiv sau hărţuitor;
- folosirea reţelelor de socializare pentru a ridiculiza în public sau pentru a pune într-o lumină nefavorabilă o anumită persoană;
- crearea unei pagini virtuale (cont de Facebook, blog, cont de Twitter) dedicată persoanei hărţuite;
- trimiterea de mesaje pe telefonul cuiva, atât SMS-uri, cât şi mesaje trimise prin intermediul unor aplicaţii online;
- distribuirea pe internet a unor informaţii private ale unei persoane, obţinute de la terţi;

- hack-uirea contului de mail al victimei şi diseminarea datelor şi a mesajelor private;
- asumarea identităţii altei persoane, pentru a obţine informaţii de la cel hărţuit, pe care agresorul le va folosi în detrimentul acestuia, sau pentru instituirea unei realităţi false;
- răspândirea de mesaje sau de imagini cu conotaţie sexuală, care au victima în prim plan.

C e e f e c t e a r e c y b e r b u l l y i n g - u l ?

Cyberbullying-ul are o serie de efecte nocive asupra victimei, similare bullying-ului real:

- atacuri de panică;
- scăderea stimei de sine;
- timiditate;
- coşmaruri;
- anxietate;
- lipsa capacităţii de concentare;
- diminuarea puterii de învăţare;
- depresie;
- suicid.

Pe lângă toate acestea, la bullying-ul virtual informaţiile sunt de cele mai multe ori disponibile pe termen nedeterminat, fiind răspândite uşor şi instant în mediul online, în unele cazuri fără posibilitatea de a fi vreodată şterse. Acest lucru nu face altceva decât să agraveze orice repercusiune a bullying-ului asupra celui agresat.

Ce să faci în cazul în care copilul tău este o v i c t i m ă a c y b e r b u l l y i n g - u l u i

Pentru că varianta ideală este ca cel mic să nu ajungă niciodată să fie o victimă a bullying-ului virtual, este recomandat ca părintele să îi expună din timp situaţiile în care s-ar putea afla vreodată, din punct de vedere al relaţionării online cu alţi copii. Totodată, părintele trebuie să accentueze şi faptul că, la cel mai mic semn de cyberbullying, copilul trebuie să ceară urgent ajutorul unui adult (părinte, învăţător/profesor).

Deoarece aproximativ jumătate dintre adolescenţi au fost victimele unui act de cyberbullying şi doar 1 din zece copii ajunge să le spună părinţilor că suferă din acest motiv, părintele ar trebui să monitorizeze atent activitatea online a copilului său, în momentul în care observă la el un comportament suspect. Subliniaţi faptul că victimele nu au nicio vină, nu vor fi supuse niciunei pedepse şi spuneţi-le să nu le fie teamă să prezinte faptele în mod corect. Învăţaţi-i să nu divulge parolele de la reţelele de socializare nimănui, să nu dezvăluie lucruri intime unei persoane cu care interacţionează doar online, limitaţi accesul copilului la internet în camera sa şi instalaţi calculatorul într-un spaţiu din casă la care să aibă toată lumea acces.

Dacă cel mic primeşte mesaje hărţuitoare, este recomandat să le salveze pentru a le avea ca dovadă în cazul unei confruntări cu agresorul.

C y b e r b u l l y i n g - u l e s t e i n f r a c ţ i u n e !

În cazul în care sunteţi părinte de agresor, nu încurajaţi sub nicio formă astfel de manifestări. Fără a ameninţa, încercaţi să-i spuneţi copilului care e realitatea. Tehnologia poate permite în ziua de astăzi identificarea imediată de către autorităţi a celui care se foloseşte de astfel de practici. Pe lângă faptul că, fiind sinonim cu hărţuirea, bullying-ul este considerat o **infracţiune**, bullying-ul este, în primul rând, o conduită excesivă şi o lipsă de respect pentru o altă fiinţă umană. Atât timp cât bullying-ul nu este tolerat în cadrul familiei, nu ar trebui sub nicio formă tolerat nici în afara acesteia. Să nu uităm că şi agresorul are nevoie de consiliere psihologică şi de ajutor, aşa încât este necesar ca acesta să fie îndrumat către specialiştii care îl pot ajuta să depăşească acest tip de comportament deviant.

Bibliografie:

https://en.wikipedia.org/wiki/Cyberbullying
http://www.stopcyberbullying.org/what_is_cyberbullying_exactly.html
http://kidshealth.org/en/parents/cyberbullying.html

EDUCAȚIA RUTIERĂ LA GRĂDINIȚĂ

Prof. NICULESCU RAMONA ELENA
GPP NR.1 CĂSUȚA PITICILOR HOREZU, VÂLCEA

Societatea în care trăim este în continuă schimbare , transformare, iar agitația care ne înconjoară este din ce în ce mai mare. Nu contează dacă traiești în mediul urban sau rural, accidente rutiere se întâmplă aproape în fiecare zi. În ultimii ani, mass-media a prezentat frecvent evenimente rutiere tragice în care și-au pierdut viața copii preșcolari sau școlari. Având în vedere aspectele prezentate, se dorește tragerea unui semnal de alarmă asupra importanței cunoașterii și aplicării regulilor de bază referitoare la circulația rutieră, de la vârste cât mai mici.

În ultimii ani, preocuparea pentru educația rutieră a fost din ce în ce mai mare. Astfel, în cadrul activităților din grădiniță, a jocurilor sau a opționalelor se discută frecvent această temă.

Realizând un istoric al acestor activități cu teme rutiere, găsim în ,,Programa activităților instructive-educative, editată de E.D.P. în anul 1987 elemente de educație rutieră în etepa jocurilor și activităților la alegere, cât și în etapa activităților obligatorii, la ,,Cunoștințe despre natură și om,,.

În ,,Programa Activităților Instructiv Educative în Grădinița de copii,, elaborate de Ministerul Învățământului în 1996, în cadrul Educației pentru societate regăsim elemente de educație rutieră sub forma unor obiective particulare, printer care să cunoască și să respecte normele referitoare la circulația pietonilor, autovehiculelor, în scopul prevenirii accidentelor, să se comporte civilizat, cu bunăvoință, în locurile publice.

O dată cu apariția noului Curriculum Național regăsim în cadrul Educației pentru societate printre altele și educația rutieră.

Activitatea de educație rutieră poate fi realizată ca activitate obligatorie, de sine stătătoare, ca extindere, ca activitate opțională sau ca secvență de activitate în etapa jocurilor și activităților alese sau recreative. Activități cu teme rutiere se pot realiza și în cadrul unor parteneriate realizate în colaborare cu poliția rutieră.

La orice oră din zi sau din noapte, indiferent de anotimp, de îndată ce ieşim din locuinţă, ne trezim în iureşul circulaţiei rutiere. De aceea se impune cunoaşterea regulilor de circulaţie de la cea mai fragedă vârstă. Jocul, indiferent de locul organizării, de etapa în care se desfăşoară, constituie unul din cele mai eficiente mijloace de consolidare a deprinderilor de comportare corectă pe stradă.

În concluzie se poate spune că la nivelul învățământului preșcolar, educația rutieră este bine reprezentată. Odată cu trecerea copiilor la școală însă, se pierde destul de repede importanța acordată acestei educații.

Bibliografie

MEN 1987, Programa activităților instructiv-educative în Grădinița de copii, EDP, București.
MÎ, 1996, Programa activităților instructiv-educative în Grădinița de copii, Tribuna Învățământului, București.
Rodica Andrei, Educaţie rutieră, 2006,editura Ercpress, Bucureşti

COMUNICAREA ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

PROF. FAITĂR CRISTIAN – COSMIN
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 5 RM. VÂLCEA

Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale ale informaţiilor între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan sau succesiv rolurile de emiţători sau receptori, semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Comunicarea pedagogică presupune o interacţiune de tip feed-back, privind atât informaţiile explicite, cât şi cele adiacente (intenţionate sau formate în chiar cursul comunicării).

Canale ale comunicării didactice. Implicaţii psihopedagogice

Subsistemul verbal. Este cunoscut faptul că discursul verbal ocupă un loc principal în predarea-verificarea cunoştinţelor. Dacă „fiecare cuvânt a fost cândva o operă de artă originală” (Herbert Read), în sensul că a existat un „protolimbaj” saturat în forme infralogice, a fost necesar ca, din sincretismul amorf şi confuz de constructe cvasiraţionale, să fie extrase, prin suprimarea oricăror urme de efuziuni afective, noţiuni stabile, ajungându-se la un mod de schimb validat sociocomunitar. Transbordarea afectivului şi condamnarea la mutism a inconştientului din convorbirile noastre este utopică şi iluzorie. „Limbajul

gândirii (verbal)- scrie Uşinski -se formează treptat din limbajul simţurilor, iar urmele acestor faşe senzoriale îşi lasă pecetea asupra limbii pentru totdeauna".

Cuvintele, prin folosirea lor „nudă", integrate în unităţi propoziţionale se vor converti într-un standard perlocuţionar care, exploatat cum se cuvine, constituie un factor de incitare a voinţei, atenţiei şi fanteziei elevilor. Conotaţiile cuvântului, rezultând din contextualitatea expresivă a uzanţei sale, producând o întreagă „rezonanţă.....a întregii sale istorii anterioare" (Steiner, 1983, p.47), au puterea de a trezi elevului imagini şi emoţii cu valenţe benefice pentru receptarea unor conţinuturi ideatice.

Limbajul- după Buhler - comportă nu numai funcţia de comunicare, ci şi o funcţie de apel, orientată spre destinatar, şi o funcţie expresivă, ce vizează locutorul. Jakobson, pe lângă cele trei dimensiuni relevate de Buhler, mai sugerează încă trei: funcţia metalingvistică (orientată spre cod), funcţia poetică (ce are ca obiect enunţul) şi funcţia fatică (ce vizează contactul comunicării). Toate cele şase funcţii invocate se pot actualiza în vorbirea didactică, profesorul având posibilitatea ca, în raport cu obiectivele propuse, să se centreze pe o funcţie sau alta.

Subsistemul paraverbal. În dialogul profesor-elev sunt prezentate şi alte resorturi comunicative care pot vehicula conţinuturi informaţionale. Modul cum sunt pronunţate sau rostite cuvintele încarcă emoţional ideile circumscrise de acestea, transformând dialogurile obişnuite, aparent banale, în instanţe expresive modelatoare. Comunicarea orală, prin elementele ei suprasegmentale (intonaţie, accent, debit, ritm, forţă, stil) are darul de a personaliza actul de comunicare şi de a implica afectiv atât emitenţii profesori cât şi receptorii-elevi. Maniera prezentării unei informaţii poate deveni ea însăşi conţinut non-cognitiv. Orice comunicare este însoţită de o metacomunicare, ce poate sugera sau fixa nuanţe expresive latente. Un profesor bun trebuie să fie şi un excelent „actor", care să exploateze la maximum „halo-ul" de semnificaţii ale cuvântului rostit. Prin pronunţare, ele trebuie să mişte, să emoţioneze şi să capteze întreaga fiinţă a elevilor.

Să evidenţiem şi rolul figurilor limbajului cu care este ornamentat discursul. Eludând exprimarea concisă şi comună, figurile de stil amplifică puterea mesajului, nu numai prin suplimentarea lui cu semnificaţii colaterale, ci şi prin ocultare, disimulare sau ascundere intenţionată, dirijând conduita elevului spre traiectele imaginarului. Chiar şi nerostirea, pauza dintre cuvinte şi fraze, se pot converti în factori provocatori pentru creşterea gradului de interes al elevilor. Explicaţia „până la capăt" ori exprimarea redundantă pot da expozeului didactic o notă de monotonie şi plictiseală. Sunt momente când explicaţiile „încheiate" pot răpi din farmecul şi frumuseţea unei lecţii, văduvind elevii de mirajul interogaţiei perpetue. A spune chiar totul înseamnă a perima. Spre deosebire de tăcere, nerostirea sau suspendarea, în doze bine măsurate şi în contexte pragmatice potrivite, pot spori expresivitatea ideilor, întreţinând un dialog autentic.

Subsistemul nonverbal. Dialogul profesor-elev se lărgeşte şi prin intermediul canalelor nonverbale. Suntem obligaţi, în activitatea didactică, să recurgem şi la sistemul concret, perceptual sau imagistic, date fiind accesibilitatea şi operativitatea decodificării acestor mijloace şi surse de comunicare. Audiovizualul are meritul de a suplini conotaţiile pierdute prin decantarea limbajului denotativ, necesar dar nu şi suficient pentru a realiza idealul unei comunicări totale

Mesajul vizual îmbracă atât un aspect semantic (lingvistic transpozabil şi recuperat în parte din limbă), cât şi un aspect ectosemantic (ce transcede semnificaţia imediată prin explorarea câmpului de libertate al semnului) iar sub aspectul funcţiilor, imaginilor vizuale li se revendică statutul de instanţe raţionale, expresive şi conative.

Ceea ce numim noi „real" este mai întotdeauna ceea ce vedem şi mai apoi ceea ce auzim sau atingem. Limbajul verbal face să fie prezente obiecte şi fenomene faţă de care noi nu avem nicio experienţă. Dar, câteodată, acest instrument se dovedeşte a fi fragil şi sărac în compensaţii. Vizualul vine să-l ajute, să-l definitiveze, să-l suplimenteze. De altfel, cele două forme expresive angajează tipuri de raţionalitate oarecum distincte. „Gândirea vorbită este mai mult analitică, pentru că gândirea este făcută din cuvinte, ce sunt părţi ale unor ansambluri şi trebuie sesizate în mod particular. Dimpotrivă, gândirea evocată prin vizual este sintetică, pentru că vederea dă o percepţie globală asupra situaţiei" (Ellul, 1981, p.16). Dacă vorbirea este critică prin tribulaţiile şi ocolişurile sale, vizualul este direct prin evidenţa sa. Sunt cazuri când vizualul exprimă mai mult şi mai bine un anumit lucru decât o face vorbirea. Un discurs verbal nu va fi în stare să descrie şi să explice funcţionarea unui motor, de pildă, cu aceeaşi eficacitate pe care o au o schemă sau motorul însuşi, iar, dacă limbajul o va face, acesta ar fi destul de lung şi de incert. O pedagogie a imaginii, bine conturată, ar putea stimula învăţarea, căci prin arătare directă şi trecere rapidă în revistă a obiectului de învăţat se transmit informaţii fără scriere şi lectură, chiar fără o conceptualizare propriu-zisă. Astfel se justifică prezenţa mijloacelor de învăţământ în educaţie.

Să mai reţinem faptul că ţinuta fizică, fizionomia feţei sau gesticulaţia educatorului pot stârni reverberaţii intelectuale sau afective asupra elevilor. Mimica feţei şi gesturile mâinii acompaniază limbajul vorbit, întregind sau prelungind semnificaţiile cuvintelor. Uneori, gesturile pot comunica mai multe informaţii ascultătorilor decât vorbirea. Artificiile periferice limbajului sunt capabile să acopere porţiuni ale spaţiului semantic, pe care limba vorbită nu reuşeşte întotdeauna să le recupereze. Evoluţia psihomotorie a omului a fost de aşa natură încât noile funcţii nu le-au suprimat în totalitate pe cele precedente, ci se găsesc înglobate în funcţiile superioare. „A nu mai gândi cu mâinile echivalează cu pierderea unei părţi a gândirii"- consideră Andre Leroi-Gourhan (1983, p.54). Mişcările, gesturile şi mimica profesorului - ca părţi integrate procesului de predare - trebuie să se convertească în instanţe instrumentale productive, care să vină în întâmpinarea nevoilor unei situaţii didactice concrete.

Pe viitor, cadrele didactice ar trebui să acorde o atenţie sporită configurării etosului comunicativ, date fiind influenţele acestui subsistem asupra tuturor componentelor activităţii educative. Totodată, trebuie să se asigure o instrumentalizare şi o iniţiere a elevilor în strategiile de discurs, astfel încât aceştia să fie în stare să sesizeze, să înţeleagă, să ierarhizeze, să sancţioneze şi să amendeze informaţiile parvenite pe diferite căi, şi, în ultimă instanţă, să-şi formeze o competenţă informaţională - premisă a învăţării eficiente. Cu atât mai mult cu cât câmpul informaţional contemporan, cu antinomiile şi tensiunile sale semiotice, cere noi prestaţii şi prestanţe educatorilor şi educaţilor, deopotrivă.

Bibliografie:
Cucoş, C., 2006, ***Pedagogie*** (ediţia a II-a revăzută şi adăugită), Editura Polirom, Iaşi

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE ALE TINERILOR

Dobrinoiu Daniela/Banică Dana
Liceul Tehnologic Constantin Dobrescu

Şcoala,ca instituţie de învăţământ, constituie cadrul desfăşurării unor activităţi complexe, esenţiale în raport cu adaptarea şi dezvoltarea tinerei generaţii la condiţiile de viaţă actuale şi la cerinţele sociale. În şcoală se îmbină acţiunile *procesului instructiv*, în care elevilor le sunt furnizate informaţii pentru a înţelege utilitatea practică a cunoştinţelor teoretice ale diverselor discipline (matematică, fizică, limba română etc.), cu cele ale *procesului educativ*, orientat către formarea unor abilităţi sociale, sentimente / conduite prosociale şi valori civice-morale.

Activităţile educative vizează expunerea elevilor la o serie de experienţe de adaptare la diverse situaţii (de colaborare, de competiţie - în cadrul unor activităţi precum concursurile; de a face faţă şi dea căuta soluţii în caz de eşec; experienţa succesului; conformarea la un set de reguli-regulamente instituţionale) şi pregătirea pentru integrarea optimă în mediul socio-profesional. Aceste activităţi au can scop dezvoltarea personală şi înzestrarea tinerilor cu cunoştinţe şi abilităţi necesare pentru realizarea unui management eficient al propriei cariere. Mihaela Vlăsceanu, în cartea „Managementul carierei", adaptează o idee a lui Edgar H. Schein şi defineşte planificarea carierei făcând referire la acţiunile iniţiate de o persoană pentru a înţelege şi a încerca să-şi controleze propria viaţă de muncă. Aceste acţiuni implică un proces deliberat prin care o persoană:

1. devine conştientă de sine, de oportunităţi, constrângeri, opţiuni şi consecinţe,
2. îşi identifică scopurile legate de carieră şi
3. îşi programează activităţile de muncă, educaţia şi experienţele legate de dezvoltare ce îi oferă direcţia, sincronizarea şi succesiunea paşilor pentru realizarea unui scop specific al carierei.

Ţinând cont de faptul că solicitările unui loc de muncă evoluează în permanenţă şi de condiţiile oferite de o piaţă de muncă flexibilă este necesar ca, încă de la finalizarea studiilor gimnaziale şi liceale, să existe activităţi de orientare şi consiliere privind cariera tinerilor pentru a se integra socio-profesional la nivel optim. O dată cu diversificarea domeniului muncii şi cu schimbările frecvente ce le impune societatea contemporană, problema orientării şcolare şi profesionale şi a managementului carierei a devenit o preocupare sistematică, subliniindu-se caracterul său complex, interdisciplinar şi multicondiţionat. Problematica aptitudinilor, a alegerii şcolii şi, ulterior, a profesiunii a devenit o prioritate educativă de cel mai larg interes, o preocupare a mai multor specialişti psihologi (în speţă, consilierul şcolar), pedagogi (profesorii, diriginţii), manageri ai câmpului educaţional (directorii şcolilor şi liceelor) şi a altor organizaţii ce oferă suport pentru dezvoltarea activităţilor de O.S.P. şi de planificare şi management al carierei tinerilor încă din învăţământul gimnazial şi, nu în ultimul rând, o preocupare a firmelor care beneficiază de efectul orientării tinerilor în piaţa muncii; prin extindere, putem conchide că a devenit o preocupare la nivelul întregii comunităţi.

Liceul este etapa de şcolarizare în care interesele profesionale trebuie să dobândească cristalizarea necesară opţiunii pe care o vor face elevii şi părinţii la sfârşitul ei. Performanţele obţinute de elev în general şi mai ales la disciplinele de concurs, precum şi alte rezultate ale activităţii şcolare şi extraşcolare vor constitui motivaţia pentru una din direcţiile de urmat.În acest sens, orientarea şcolară şi profesională se centrează către pregătirea elevilor pentru o activitate profesională implicând în mod special formarea şi dezvoltarea unor abilităţi socio-profesionale şi pregătirea pentru continuarea specializării într-o facultate de profil. În clasele terminale ale ciclurilor şcolare, implicarea diriginţilor şi a consilierilor şcolari a devenit un suport solid al orientării elevilor, informaţiile furnizate, contactul elevilor cu diverse sectoare de activitate ocupă un rol esenţial în consolidarea preferinţelor profesionale care stau la baza opţiunilor tinerilor, iar formarea şi dezvoltarea unor abilităţi sociale asigură adaptarea şi integrarea în orice mediu profesional, punînd bazele eficienţei în carieră. Pentru o generaţie de tineri sănătoasă moral, profesorii trebuie să fie dispuşi să reprezinte, ei în primul rând, nişte modele de conduită pentru elevii lor, oferind cu generozitate timp şi angajament, respectându-i pe ceilalţi şi munca în echipă, în spirit de încredere reciprocă. Oportunităţile de activitate oferite elevilor vor dezvolta acestora aşa-numitele „*life skills*", adică abilităţi şi competenţe de a se descurca în viaţa reală şi cu care se vor implica în planificarea şi managementul carierei, iar activităţile în echipă le vor antrena comportamentele prosociale.

Dezvoltarea conduitelor sociale trebuie combinată cu toate disciplinele de învăţământ. Se relevă importanţa manifestării unor conduite generoase din partea profesorilor, subliniind că astfel elevii îşi vor însuşi mult mai eficient conduite pozitive şi valori morale, decât prin alte metode. Dragostea şi disciplina sunt esenţiale pentru dezvoltarea armonioasă a unor caractere pozitive. Mediul / ambianţa în care un elev se dezvoltă deteremină în mare măsură abilităţile sale sociale. Un alt factor care influenţează puternic această dezvoltare este latura afectivă reprezentată de emoţii şi asupra căreia activitatea profesorilor are un impact semnificativ. Însă dezvoltarea conduitelor sociale nu se poate face după un program fix.

Motivaţia fiecărui individ este, în parte, cheia procesului de învăţare. Fiecare elev având o experinţă unică şi o motivaţie unică, învaţă diferit şi reacţionează diferit.

Aceste diferenţe apar nu doar de la individ la individ, ci şi de la o perioadă la alta, învăţarea şi educarea abilităţilor sociale fiind un proces complex, de lungă durată, neuniform şi supus influenţelor din partea mai multor factori. Educarea abilităţilor sociale este privită ca o parte a „şcolii vieţii", ca o direcţie spre care experienţa împinge individul (Anderson, 2000 apud Glăveanu, 2008).

Pentru dezvoltarea conduitelor sociale, sunt necesare investiţii mari de timp şi de efort atât din partea consilierului şcolar şi a profesorilor (priviţi ca nişte „proiectanţi"), cât şi din partea comunităţii în colaborare cu familiile. O dată antrenate şi dezvoltate, abilităţile sociale au efecte nu doar asupra integrării optime în mediul şcolar, ci dispun de o aplicabilitate extinsă, funcţionând şi la nivelul integrării socio-profesionale, mediind eficienţa în carieră. În prezent, pe lângă eficienţa profesională, se pune accent pe „abilităţile sociale" în exercitarea unei profesii, iar evoluţia şi managementul carierei sunt mediate de gradul de dezvoltare al acestor abilităţi. De aceea, un post de conducere implică pe lângă cunoştinţe solide de specialitate şi un nivel dezvoltat de abilităţi sociale. De asemenea – şi alte posturi ce implică relaţii cu oamenii şi, chiar dacă specificul postului în sine este de natură tehnică, în stabilirea unor relaţii de colaborare eficiente între colegi / în relaţia cu şeful direct sau cu clienţii au un rol deosebit „abilităţile sociale". Consilierea psihologică în vederea dezvoltării carierei reclamă o analiză atât a pieţei muncii, a competenţelor diverselor job-uri, cât şi a modalităţilor de dezvoltare a abilităţilor sociale pentru a răspunde solicitărilor profesiilor şi carierei Consilierea privind O.S.P. (orientarea şcolară şi profesională) constă în îndrumarea elevilor în vederea alegerii unei forme de învăţământ, dar şi a unei viitoare profesii, potrivit nivelului de pregătire atins anterior şi, mai ales, potrivit aptitudinilor, intereselor profesionale şi personalităţii acestora.

În concluzie, putem afirma că orientarea şcolară şi profesională realizată în parametri optimi şi care include dezvoltarea abilităţilor sociale reprezintă premisa unei reuşite integrări socio-profesionale şi a unei afirmări sigure în domeniul pentru care tînărul a optat.

Optimizarea activităţiide orientare şcolară şi profesională rămîne o problemă deschisă, abordabilă la nivel de dinamică şievoluţie continuă a educaţiei contemporane, iar consilierul şcolar (în colaborare cu profesorul-diriginte) are un rol esenţial în ridicarea calităţii orientării şcolare şi profesionale ca un prim pas în planificarea şi managementul carierei unui tînăr.

Bibliografie selectivă

Havârneanu, C.; Şoitu, L. (2001) – *Agresivitatea în şcoală*, Institutul European, Iaşi.
Horney, K. (1998) – *Conflictele noastre interioare*, Ed. I.R.I., Bucureşti;
Http://www.educatiefaraviolenta.ro/Materiale_informative_si_cursuri/Disciplina_pozitiva-Salvaţi copiii - manual de acţiune (E. Alexandrescu, I. Petrea);
Lehmkuhl, D.S.(2004) – *Copilul hiperactiv şi încăpăţânat*, Ed.R.T.S., Cluj;

PROFESORUL DIRIGINTE ÎN RELAŢIA CU ELEVUL

Deaconu Ileana- Şcoala Profesională Specială Bistriţa
Cîrstea Ioana – Şcoala Profesională Specială Bistriţa

Rolul nostru, al școlii în general ar trebui să fie acela de a forma oameni în primul rând. Pe lângă informația ce le-o oferim ar trebui să-i modelăm să fie demni a fi numiți ,,Oameni,,. În societatea în care trăiesc elevii noștrii nu mai au modele corecte pe care să le urmeze. Învață acasă în familie că mai important decât orice este banul. Să fie cât mai mulți. Nu contează cum îi obții. Nu contează ce faci ca să îi obții. Important este să îi ai. Cu ei poți face orice. Deschizi orice ușă. Cine îi are este cel mai ,, mare,,. Și apoi la televizor, în mass-media, elevul nostru vede că persoane fară demnitate fură, înșală, recurg la tot felul de excrocherii de dragul banilor și sunt fericiți, sunt apreciați, domină societatea și nu pățesc nimic rău. Și astfel aceștia ajung modele.

Dar nu le spune nimeni (acasă, la televizor) că nu este corect așa. Este greu pentru un profesor să reușească să-îi învețe că nu este bine să își insușească ce nu este al lor, că nu este bine să minți, că nu este bine să înșeli, că nu este bine să umilești pe colegul tău, că trebuie să îl ajuți pe cel ce are nevoie, că trebuie să respecți niște reguli, când ei văd că ,, cei valoroși, cei apreciați, și cei care ,,au,, fac exact invers decât noi îi învățăm.

Între multele definiţii care s-au dat omului şi prin care s-a încercat marcarea deosebirii sale calitative de celelalte vieţuitoare este şi aceasta: *omul este fiinţa care aspiră să devină mai mult decât este.* Marea problemă se iveşte însă atunci când trebuie indicat ce anume se cuvine să fie inclus în aspiraţiile unui individ pentru a se putea spune că acesta tinde spre o realizare de sine autentică, deoarece, de bună seamă nu toate aspiraţiile conduc la o adevărată realizare de sine. Sigur, toată lumea este de acord cu adevărul şi frumuseţea iar binele şi legalitatea sunt valori care, urmărite cu tenacitate şi împlinite în fapte semnificative, dau consistenţă personalităţii angajate pe un asemenea traiect al realizării de sine. Dar realizarea de sine este oare un privilegiu al celor născuţi cu vocaţie specială sau, în anumite condiţii, este şansa împlinirii oricărui individ?

A descoperi ce este cineva, cine este, ce iubeşte, ce este bun şi ce este rău în el, încotro merge şi care este misiunea sa, înseamnă a-l ajuta să se cunoască pe sine, să își cunoască aptitudinile, să își cunoască limitele, să afle care îi sunt punctele tari şi punctele slabe, care îi sunt cele mai oportune căi spre împlinire, ceea ce reprezintă o sarcină importantă a profesorului diriginte.

Calea spre împlinire este grea şi pentru elev este grea şi pentru profesorul diriginte.

Privind viaţa ca o succesiune de alegeri şi opţiuni vom accepta că există şi alegeri bune, evolutive şi alegeri rele, regresive. Lăsând la o parte unele opinii cu efecte echivoce (ex. cele impuse de instinctul de conservare), autorealizarea include doar acele alegeri care ajută la dezvoltare, la mersul înainte, cu tot riscul pe care-l antrenează.

Autorealizarea nu este numai o stare ce trebuie atinsă, ea este şi procesul care permite individului să-şi realizeze potenţialităţile de care dispune, în orice moment şi în cea mai mare măsură. Pentru o persoană înzestrată cu inteligenţă, realizarea de sine presupune exerciţiu, prin care persoana ajunge să uzeze mai bine de propria inteligenţă.

Noi, profesorii diriginţi avem menirea şi misiunea de a ghida fiecare elev spre alegerile bune, evolutive, spre acele alegeri care să-i ajute să se dezvolte . Autorealizarea lui trebuie să fie idealul lui iar procesul prin care îşi realizează potenţialităţile este un proces comun profesor –elev, un proces lung, cu obstacole şi greutăţi, cu suişuri şi coborâşuri, cu momente în care vrei să renunţi fie că eşti elev sau profesor, dar, atunci când ei reuşesc şi ajung la finalul unui ciclu de învaţământ şi recunoşti în ei fiecare sămânţă a cunoaşterii şi a implinirii pe care ai sădit-o cu sudoare, pe care ai udat-o cu răbdarea ta, ai hrănit-o cu speranţe, i- ai arătat cărarea spre lumina cinstei şi adevărului atunci şi numai atunci simţi că şi tu eşti implinit, că ai reuşit şi tu odată cu ei să te împlineşti.

În lungul drum pe care îl parcurgem împreună, diriginte şi elevi, valorizarea acţiunilor corecte, încurajările pentru fiecare obstacol depăşit are o importanţă deosebită pentru elev, motivaţia lui fiind revigorată.

Aprecierea pedagogică se răsfrânge în sfera relațiilor interpersonale. Elevul ca personalitate se definește prin raportarea lui la membrii grupului școlar din care face parte, grupul constituind ,, spațiul de comparație'' în care se conturează imaginea de sine. Sentimentele de respect și stima de sine sunt în funcție de atitudinea colegilor și mai ales de cea a profesorului, care îi definesc locul social în grup.

Scopul educaţiei este acela de a forma anumite deprinderi, strategii cognitive, atitudini şi comportamente; acestea se învaţă numai dacă îl punem pe elev să acţioneze efectiv, atât în plan verbal, cât şi în plan motric.

Orice comportament este rezultatul acoperirii unei nevoi, este manifestarea unei dorinţe sau interiorizarea unei credinţe. Identificarea corectă a ceea ce determină comportamentul, ne ajută să ne raportăm adecvat faţă de acel comportament. Operaţionalizarea acelui comportament ne ajută să îl descompunem în elemente măsurabile şi observabile pentru o încadrare corectă a comportamentului respectiv. Pentru a identifica care este funcţia acelui comportament manifestat este nevoie să îl observăm o perioadă de timp pentru a afla cărei nevoi îi corespunde acel comportament.

Indiferent de vârstă, elevul are sentimentul demnităţii personale; orice încercare de a-l umili, mai ales în prezenţa colegilor săi, va avea un rezultat nedorit. Copilul cu CES fie că se retrage în sine, refuzând să mai comunice, fie că reacţionează violent la frustrare. Jena, ruşinea, umilirea repetată tind să dezorganizeze personalitatea copilului, duc la apariţia unor stări psihice negative ca nesiguranţa, ezitarea, apoi pierderea respectului şi încrederii faţă de profesor. În cazuri extreme, elevul poate deveni chiar agresiv. Se întamplă adesea ca elevul frustrat să fie şi izolat în grupul de elevi, deoarece reactivitatea lui exagerată din cauza frustrărilor repetate se manifestă printr-un comportament inadaptat, elevul fiind văzut de colegi ca un tip dificil. De aceea, jocul poate fi folosit pentru a diagnostica conflicte psihologice, fiind binecunoascută capacitatea jocului de a deveni simbol al tendinţelor, dorinţelor sau conflictelor copilului.

Deficientul mintal este obligat prin sistemul de solicitare să se "decidă" pentru un comportament similar modelului personalităţii normale. Dar el nu poate face acest lucru în esenţă, ci în formă, sub presiunea educaţională. Cu alte cuvinte, deficientul mintal este într-o permanentă competiţie cu un model pe care nu-l va putea realiza niciodată.

Copilul normal, pe baza diferenţei de realizare la un moment dat la altul sau de la o etapă la alta, îşi creează forţa propulsivă afectivă interioară necesară obţinerii de noi diferenţe. Diferenţa de realizare are, deci, o semnificaţie de succes şi de depăşire. Deficientul realizează o neînsemnată diferenţă de la un moment la altul sau pe perioade prea mari de timp. El nu se compară numai cu sine, ci şi cu modelul normal, atunci cand constată diferenţele mari de realizare. Aceste constatări se repercutează asupra psihicului său cu semnificaţii de invaliditate. Invaliditatea ("eu nu pot cât ar trebui") modifică şi sistemul de judecată, sistemul de acţiune şi, mai ales, pe cel motivaţional.

O şcoală performantă este o şcoală în care este promovată, susţinută şi dezvoltată o legătură puternică între profesori şi părinţi. Este un parteneriat în care, nu trebuie uitat niciodată, nucleul este elevul. Comunicarea, schimbul de informaţii privind copilul, trebuie să vină din ambele sensuri, studiile aratând că o bună relaţie părinte – profesor se corelează cu performanţa şcolară bună a copilului.

Dar ce înseamnă o bună relaţie?

Este evident că părinţii au nevoie de un sprijin puternic din partea şcolii pentru a se implica eficient. Comunicarea între profesor şi părinte determină motivarea copiilor în învăţare, creşterea interesului acestora pentru studiu, pentru activităţile şcolare şi extraşcolare. Profesorii şi părinţii, împreună, ar trebui să îi sprijine pe copii în a-şi planifica activităţile, în a-şi dezvolta interesul pentru diferite domenii. Ei pot oferi permanent oportunităţi de învăţare, lucrând în parteneriat.

Comunicarea dintre părinte şi profesor (diriginte) trebuie să fie constantă, să implice toate mijloacele disponibile şi să vizeze atât aspectele negative, dar, mai ales, aspectele pozitive. De foarte multe ori, întrebările părintelui vizează doar aspectele negative (note slabe, probleme de comportament), acest aspect fiind stimulat şi de faptul că există tendinţa ca profesorii (diriginţii) să puncteze doar „ceea ce nu merge" în activitatea şcolară a copilului, lăsând la urmă sau omiţând să puncteze ceea ce elevul „face bine", unde el performează. Fixându-ne doar pe lucrurile pe care „nu le fac bine" copiii, ne va fi foarte greu să mai identificăm aspectele pozitive. Este foarte important să existe la ambii parteneri (părinte şi profesor) capacitatea de a da copiilor recompense spontane (laudă, întărire pozitivă), relaţionarea dintre aceştia având valenţe formative în acest sens. Întrebările părintelui pot viza atât aspecte ce ţin de activitatea şcolară, cât şi de cea extraşcolară, de grupul de prieteni sau de relaţiile cu ceilalţi elevi.

Una dintre problemele care apar în relaţia profesor (diriginte) – elev este lipsa de implicare din partea părinţilor, distanţa tot mai mare pe care aceştia o păstrează faţă de şcoală. Şcoala ar trebui să se implice tot mai mult în atragerea părinţilor către ea, către profesori şi, în primul rând, către nevoile elevilor. Evoluţia copiilor trebuie urmărită constant, şi nu doar atunci când sunt probleme foarte mari. Astfel de momente tensionează foarte mult relaţia profesor – părinte şi, de foarte multe ori, dintr – o greşită gestionare a situaţiei pot duce chiar la destrămarea acesteia. Se poate întâmpla ca profesorii să considere

nepotrivită intervenţia părinţilor, critica pe care aceştia o aduc şcolii, iar părinţii pot considera că şcoala nu are reacţia pe care ei o consideră potrivită şi corectă. Rezolvarea unei asemenea situaţii nu poate veni decât prin comunicare, prin deschidere şi flexibilitate în relaţia stabilită între cei doi parteneri.

O relaţie corectă şi eficientă între profesor (diriginte) şi familie este o relaţie în care există asertivitate, acceptarea unui punct de vedere diferit, ascultare activă. Părinţii pot fi cu uşurinţă implicaţi în activităţile şcolare şi extraşcolare, profesorii îi pot informa despre cum ar putea face acest lucru, cum pot deveni parteneri reali.

Abordările contemporane în educaţie impun, ca şi condiţie obligatorie, ca profesorii să stabilească relaţii de cooperare cu părinţii elevilor, cu familiile acestora, rolul lor nelimitându-se doar la educaţia de la catedră sau din clasă.

Evoluţia copiilor este puternic influenţată atât în prezent, cât şi în viitor, de modul în care se dezvoltă această relaţie **părinte – elev – profesor.** Colaborarea cu psihopedagogul şcolar oferă cadrelor didactice o bună posibilitate de cunoaştere a elevilor şi îi ajută pe aceştia în dezvoltarea unor relaţii bune cu elevii săi. Alte modalităţi de formare prezentate sunt: accesul permanent la materiale informative distribuite de specialişti, la informaţii periodice, pliante, postere, emisiuni radio etc., realizarea unor activităţi extraşcolare educative cu rol informativ: afişe,CD-uri, pliante, postere, prezentare de filme educative în şcoli.

Bibliografie:
Verza Emil, Verza Florin Emil, Tratat de Psihopedagogie, Ed. Universității din București, București, 2012 Tribuna învățământului,
Internet
Dirigitele, Ora de dirigenţie
Portofoliu pentru diriginţi proiecte şi materiale didactice pentru orientare şi consiliere, propunători prof. Sârcu Ruxandra, prof. Andriescu Camelia

PĂRINŢII, PARTENERI ÎN EDUCAREA COPIILOR PREŞCOLARI

Profesor învăț. preșc.:Deaconu Carmen-Camelia
GPP Nr. 1 „Căsuţa Piticilor" Horezu

Motto: „Eu sunt copilul. Tu ţii în mâinile tale destinul meu. Tu determini în cea mai mare măsură dacă voi reuşi sau voi eşua în viaţă! Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire. Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume!"
(din Child's Appeal)

Pentru copiii preşcolari, grădiniţa constituie prima experienţă de viaţă socială, ea plasând-o într-un cadru diferit de cel al familiei.

Principala sarcină a grădiniţei este să creeze copilului condiţii de activitate specifice acestei vârste, să-i pună la dispoziţie mijloacele care favorizează dezvoltarea forţelor lui creatoare, să-i asigure progresul spre maturizare.

O condiţie importantă în derularea eficientă a procesului instructiv-educativ în grădiniţă va fi întotdeauna asigurarea unui raport direct proporţional între cei doi factori implicaţi în dezvoltarea sa la această vârstă: familia şi grădiniţa. Ideea ce trebuie subliniată este aceea a rolului conservator pe care îl are familia în a-i cultiva copilului forţele adaptative printr-un program elaborat împreună cu mediul.

Părinţii trebuie să folosească toate mijloacele pe care societatea de astăzi le oferă pentru a se desprinde de obiceiurile , mentalităţile şi prejudecăţile învechite şi a înlesni ştiinţei să pătrundă în viaţa de familie. Între grădiniţă şi familie se creează relaţii care pun unele probleme psihopedagogice necesare să fie cunoscute şi înţelese de către părinte, de aceea între grădiniţă şi familie trebuie stabilită o linie comună de acţiuni.

Părinţii ar trebui să cunoască şi să participe în mod activ la educaţia copiilor lor desfaşurată în grădiniţă. Implicarea familiei nu se rezumă la participarea financiară, ci la participarea în luarea deciziilor legate de educaţia copiilor, la prezenţa lor în sala de grupă în timpul activităţilor şi să participe efectiv la aceste activităţi şi, în general, în viaţa grădiniţei şi la toate activităţile şi manifestărilor în care acesta se implică.

La începutul perioadei preşcolare este important să li se explice părinţilor că sunt oricând bineveniţi şi pot participa la orice activitate desfăşurată în grădiniţă.

PLEDOARIE PENTRU SCRISUL FRUMOS AL ŞCOLARULUI

prof. înv. primar Cătănoiu Alina

CNI Matei Basarab, Rm. Vâlcea

MOTO: Ordinea din caietul elevului înseamnă ordine în mintea elevului.

Odată cu înmulţirea mijloacelor moderne de răspândire a informaţiei, scrisul pare să-şi fi micşorat raza de acţiune, dar rămâne totuşi un instrument valoros de expresie, de comunicare între oameni.

Învăţarea scrisului îi deschide copilului drum spre o temeinică însuşire a cunoştinţelor, îl ajută să-şi noteze ideile altora sau să-şi reactualizeze propriile idei. La aceasta se adaugă valoarea scrierii pentru formarea spiritului de ordine şi precizie, pentru exersarea gândirii în direcţia exprimării clare şi sistematice, pentru dezvoltarea gustului estetic.

Tendinţa actuală în scriere fiind claritatea şi simplitatea, în noile abecedare alternative se adoptă o scriere simplificată în redarea grafemelor, puţin oblică şi cu fir uniform, un tip de scriere care-i conferă posibilitate elevului să-şi găsească o scriere personală, o scriere care-i uşurează mult activitatea mâinii pentru a nu-l obosi.

Programa şcolară reprezintă instrumentul didactic principal care descrie condiţiile dezirabile pentru reuşita învăţării, exprimate în termeni de obiective, conţinuturi şi activităţi de învăţare. Obiectivele de referinţă specifică rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc achiziţia progresivă a cunoştinţelor şi a competenţelor de la un an de studiu la altul.

Unul dintre obiectivele de referinţă din cadrul dezvoltării capacităţii de exprimare scrisă este următorul: elevul trebuie să scrie lizibil şi îngrijit. Ce înseamnă " îngrijit "? După părerea mea, competenţa formată presupune ca elevul să scrie caligrafic, să aprecieze corect înălţimea şi înclinarea literelor şi spaţiile dintre cuvinte,să încadreze corect în pagină.

Astfel, una dintre principalele sarcini care revine învăţătorului se referă la formarea deprinderilor de scriere frumoasă, corectă, lizibilă şi rapidă. Învăţarea ca atare a scrisului nu este o muncă uşoară. Formarea şi fixarea unui scris frumos reprezintă o adevărată dificultate, de-a dreptul chinuitoare. Una este să înveţi să recunoşti şi să reproduci literele alfabetului, alta e să le redai legându-le una de alta în cuvinte şi altceva este să le redai mereu în aceeaşi formă, cursiv, automat, fără efort şi oboseală, cu o rapiditate convenabilă şi într-o configuraţie care să facă mesajul lor descifrabil de către orice cititor.

Scrisul trebuie privit sub două aspecte: forma şi fondul. În perioada însuşirii scrierii, mulţi învăţători acordă atenţie deosebită fondului, conţinutului celor scrise, neglijând forma scrisului elevilor. Cu multă experienţă sau cu mai puţină, învăţătorul adevărat ştie că este necesar să pună pe acelaşi plan, atât forma, cât şi fondul scrisului. Procedând metodic, cu dârzenie şi cu voinţă în a forma elevilor un scris frumos, învăţătorul trebuie să servească drept model elevului. Scrisul învăţătorului însuşi trebuie să reproducă forma şi legăturile literelor aşa cum au fost învăţate în clasa întâi pentru formarea scrierii frumoase şi corecte a elevilor săi.

Unii sunt tentaţi să-şi ascundă abordarea superficială privind scrisul frumos al elevilor şi spun că nu contează dacă elevii lor scriu frumos sau urât. Viitorul este al computerului. Se redactează cu ajutorul lui şi nu mai contează, nu mai are atâta importanţă scrisul de mână. A devenit scrisul de mână demodat, perimat?

Consider că scrisul de mână va rămâne unul din instrumentele fundamentale ale activităţii intelectuale, chiar în condiţiile dezvoltării impetuoase a mijloacelor de comunicare în masă, care s-ar părea că subminează poziţia scrisului. Ele nu-l vor putea înlocui. Scrisul se va menţine ca un mijloc important în activitatea de cunoaştere, de comunicare, un mijloc de cultivare a capacităţilor intelectuale, precum şi a unor trăsături de caracter.

TERAPII UTILIZATE ÎN CAZUL COPIILOR CU CES DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL SPECIAL ŞI ÎNVĂŢĂMÂNTUL SPECIAL INTEGRAT

Prof. psihopedagog Raru Darie Bogdan
Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă Băbeni

În categoria terapiilor educaţionale au fost dezvoltate de-a lungul timpului mai multe forme de terapie, printre care: terapia ocupaţională, terapia cognitivă, ludoterapia, ergoterapia, meloterapia, terapia şi educaţia psihomotricităţii etc. Aceste metode terapeutice au scopul fundamental de a ameliora şi recupera anumite disfuncţii/incapacităţi prezente în cazul copiilor cu cerinţe educative speciale.

I.Terapia ocupaţională

Terapia ocupaţională ar putea fi definită ca fiind forma de tratament care foloseşte activităţi şi metode specifice pentru a dezvolta, ameliora sau reface capacitatea de a desfăşura activităţile necesare vieţii individului, de a compensa disfuncţii şi de a diminua deficienţe fizice. Această terapie se constituie într-o activitate care valorifică informaţii din domeniile anatomiei, fiziologiei, pedagogiei, psihologiei, sociologiei, antropologiei şi, în general, cunoştinţele provenite de la majoritatea ştiinţelor care studiază comportamentul uman.

Terapia ocupaţională este bazată pe folosirea activităţilor funcţionale pentru a obţine maximum de adaptare a organismului la mediul său de viaţă, esenţa terapiei ocupaţionale fiind însăşi participarea activă a subiectului la activităţi în scopul îmbunătăţirii performanţei funcţionale.

Peggy Denton (1987) propune o clasificare a principalelor arii de acţiune în terapia ocupaţională:
- stimularea responsabilităţii în diverse situaţii de viaţă;
- formarea deprinderilor de autonomie şi igienă personală;
- cultivarea deprinderilor de muncă;
- formarea imaginii de sine şi stimularea încrederii în propria persoană;
- cultivarea autocontrolului şi expresivităţii personale;
- educarea capacităţilor cognitive;
- educarea capacităţii de reacţie la diverse situaţii de viaţă;
- antrenarea funcţiei neuromusculare;
- antrenarea integrării senzoriale;
- sprijinirea relaţiilor interpersonale;
- educarea capacităţii de acţiune în funcţie de constrângerile şi resursele de mediu.

În cazul copiilor cu cerinţe educaţionale speciale, terapia ocupaţională trebuie să cuprindă trei mari domenii fundamentale de acţiune: activităţile de viaţă cotidiană cum ar fi: pieptănatul, spălatul dinţilor, îmbrăcatul, hrănirea etc., activităţi care duc la formarea autonomiei personale.

Un alt domeniu fundamental îl reprezintă activităţile de muncă care pot include îngrijirea hainelor, pregătirea mesei, întreţinerea casei, cultivarea deprinderilor de muncă în activităţi productive etc.

Cel de-al treilea domeniu îl reprezintă activităţile de joc sau de tip loisir ce pot viza în principal explorarea diverselor categorii de jocuri accesibile persoanei, obţinerea de performanţe în anumite jocuri sau activităţi recreative, ajungând până la trezirea interesului copilului pentru anumite hobby-uri. Astfel, se poate cultiva dorinţa acestuia de a participa la competiţii sportive, activităţi culturale, artistice etc.

Deoarece procesul de terapie ocupaţională este deosebit de complex, este necesară stabilirea şi parcurgerea unor etape:

- evaluarea şi interpretarea nevoilor subiectului sunt stabilite nivelul motricităţii grosiere şi fine, nivelul de dezvoltare a percepţiei mişcărilor, nivelul de dezvoltare a aptitudinilor sociale şi de comunicare, dar şi caracteristicile activităţilor de viaţă cotidiană.
- planificarea intervenţiei constă în stabilirea unui program terapeutic din diverse domenii de acţiune ale terapiei ocupaţionale care trebuie să ţină seama de nivelul educaţional al subiectului cum ar fi: caracteristicile deficienţei, statutul actual, mediul cultural în care trăieşte, precum şi motivaţia sa pentru schimbare.
- selecţionarea şi adaptarea echipamentului, terapeutul trebuie să proiecteze mijloace şi dispozitive adaptate necesităţilor copiilor cu deficienţe pentru buna desfăşurare a procesului terapeutic.
- evaluarea progreselor realizate reprezintă o acţiune extrem de necesară pentru măsurarea eficienţei intervenţiei procedurilor utilizate de terapeut.

Acesta recurge atât la o evaluare intermediară cât şi la una finală, având ca obiectiv fundamental identificarea eficienţei planului terapeutic.

II. Terapia cognitivă

Terapia cognitivă este înţeleasă ca un proces complex de echilibrare mintală prin organizarea specifică a cunoaşterii la copiii cu cerinţe educative speciale al căror comportament cognitiv se caracterizează printr-un fenomen general de perturbare a organizării cunoaşterii" (Gherguţ A., 2005).

Această perturbare se poate datora fie disfuncţiilor la nivelul proceselor cognitive, fie lipsei de motivaţie pentru cunoaştere, fie imaturităţii cognitive etc. Rolul terapiei cognitive este unul extrem de important deoarece facilitează înţelegerea lucrurilor, fenomenelor, persoanelor şi situaţiilor de viaţă în dimensiunea lor instrumental-integratoare.

La copiii cu cerinţe educative speciale care prezintă deficienţă mintală, terapia cognitivă presupune o structurare a complexului de stimuli exteriori după niveluri adaptate unei largi tipologii de organizare mintală. Fenomenul de perturbare a comportamentului cognitiv la deficientul mintal se regăseşte fie la nivelul cunoaşterii teoretice, adică învăţarea conceptelor, fie la nivelul cunoaşterii psihosociale, determinând schimbări esenţiale în personalitatea acestuia.

Cunoaşterea senzorială reprezintă una dintre principalele dimensiuni ale terapiei cognitive şi constă în cunoaşterea şi dezvoltarea sensibilităţii tactile, vizuale, gustative, olfactive, auditive, corelaţii dintre sensibilitatea vizuală şi sensibilitatea tactilă, corelaţii dintre sensibilitatea gustativă şi sensibilitatea olfactivă.

Formarea abilităţilor vizual-perceptive reprezintă o altă dimensiune importantă a terapiei cognitive. Aceasta are în vedere coordonarea vizualmotorie, exerciţii de coordonare a motricităţii generale, a motricităţii fine, exerciţii pentru formarea imaginii corporale şi pentru cunoaşterea schemei corporale, exerciţii pentru percepţia poziţiei în spaţiu şi a relaţiilor spaţiale etc.

Formarea şi dezvoltarea proceselor psihice prin exerciţii senzorio-motorii şi perceptive, o a treia dimensiune, are ca obiectiv formarea abilităţilor implicate în învăţarea actului lexic, grafic, de calcul, dar şi de cunoaştere în general. Exerciţiile vizate de această dimensiune sunt: exerciţiile perceptive şi senzoriomotorii pentru atenţie, exerciţiile perceptive şi senzorio-motorii pentru memorie, nu în ultimul rând exerciţiile perceptive şi senzorio-motorii pentru reprezentarea mintală.

III.Ludoterapia

Potrivit acestei metode terapeutice jocul reprezintă o modalitate de relaţie între individ şi lumea obiectelor şi a relaţiilor, constituind o formulă primară a acţiunii umane, o formă de organizare a cogniţiei şi, implicit, o cale de organizare a cunoaşterii.

Ludoterapia sau terapia prin joc se poate realiza atât individual cât şi colectiv şi constă în asigurarea unui mediu propice pentru exprimarea sentimentelor, pentru explorarea relaţiilor, descrierea experienţelor, mărturisirea dorinţelor şi împlinirea de sine.În terapia prin joc, jucăriile sunt percepute ca şi cuvinte ale copilului, iar jocul ca şi limbaj al copilului. Funcţia simbolică a jocului este cel mai important aspect, asigurând copiilor posibilitatea de a-şi evalua exprimarea simţămintelor interioare. Experienţele semnificative din punct de vedere emoţional pot fi exprimate, într-un mod mai confortabil şi mai sigur, prin reprezentarea simbolică pe care o asigură jucăriile.

În cazul copiilor cu deficienţă mintală deoarece dezvoltarea limbajului acestora rămâne în urma dezvoltării lor cognitive, jocul reprezintă principala modalitate de comunicare.

Jean Piaget susţinea că jocul reprezintă cea mai pură formă de asimilare. El descria trei stadii în dezvoltarea jocului: stadiul jocului practic - apare în primul an de viaţă şi constă în acţiuni senzorio-motorii, stadiul jocului simbolic - apare începând cu al doilea an de viaţă şi implică reprezentări ale obiectelor absente, stadiul jocului cu reguli - este ultima categorie structurală care se dezvoltă, cuprinzând coordonarea socială şi o înţelegere bazată pe relaţii sociale. Ludoterapia poate fi utilizată atât în cazul copiilor din învăţământul special şi special integrat, cât şi în cazul copiilor din familii şi care urmează cursuri de şcolarizare în cadrul învăţământului de masă.

Ludoterapia reprezintă o metodă terapeutică pentru copiii care se confruntă cu separarea de un părinte, cu divorţul sau conflictul dintre părinţi, au fost traumatizaţi sau abuzaţi (sexual, fizic sau emoţional); au fost martori ai violenţei domestice sau ai unor acte de cruzime; sunt adoptaţi sau stau în centre de plasament; se confruntă cu moartea unui părinte sau a unei persoane dragi ori cu îmbolnăvirea cuiva; au fost bolnavi şi spitalizaţi perioade lungi de timp; copii care suferă de ADHD; nu în ultimul rând pentru cei care au suferit accidente severe.

Ludoterapia vine în întâmpinarea acestor categorii de copii în următoarele moduri: facilitează depăşirea experienţelor traumatice stresante din trecut; permite exprimarea sentimentelor, trăirilor, grijilor; încurajează dezvoltarea unor gânduri şi idei sau sentimente noi; permite dezvoltarea capacităţii copilului de a lua decizii corecte în diverse situaţii; permite depăşirea barierelor de comunicare; încurajează modalităţi noi de gândire şi comportament etc.

De-a lungul timpului cercetările au evidenţiat mai multe forme de joc (ca forme de învăţare):

- jocul explorativ-manipulativ - constă în explorarea prin manipulare a obiectelor lumii înconjurătoare. Aceasta se realizează mai întâi prin recepţia şi recunoaşterea dimensiunilor stimulatorii ale obiectelor, apoi are loc diferenţierea obiectelor după unele însuşiri, iar în cele din urmă identificarea obiectelor în funcţie de anumite criterii propuse.

- jocul reprezentativ - cunoscut sub numele de „jocul de-a...", este utilizat atunci când obiectele cunoscute pot substitui alte obiecte care lipsesc. Prin acest tip de joc poate se poate evalua gradul de organizare mintală a individului.

- jocul cu reguli – dacă la început debutează cu forme de activitate ludică în care sunt valorificate legile de asemănare, deosebire, asamblare etc.; ulterior, apare o altă categorie de reguli care fac referire la modul de utilizare şi restructurare a realităţii prin integrarea valorii conferite în context social rolurilor şi comportamentelor umane.

Contribuţia jocului didactic constă în stimularea şi dezvoltarea capacităţilor cognitive ale copilului, educarea trăsăturilor de personalitate dar mai ales realizarea obiectivelor de cunoaştere a procesului de predare-învăţare. Prin jocul didactic, elevul îşi angajează întreg potenţialul psihic, îşi îmbunătăţeşte observaţia, îşi cultivă iniţiativa, creativitatea, flexibilitatea gândirii, îşi dezvoltă spiritul de cooperare, de echipă.

IV.Ergoterapia

Ergoterapia este acea terapie care utilizează activitatea în vederea readaptării persoanelor cu un handicap fizic şi mintal. Scopul ergoterapiei este de a le reda acestor categorii de persoane independenţa fie dându-le posibilitatea să se adapteze la deficitul lor, fie participând la ameliorarea stării lor.

Ergoterapia are la bază semnificaţia intrinsecă a muncii remunerate în procesul de reinserţie profesională şi socială a bolnavului. Prin intermediul său se urmăreşte trezirea interesului pentru munca şi formarea unor stereotipuri dinamice pentru ca ulterior prin intermediul unei activităţi productive să se ajungă la o recuperare socială.

L. Perguin (1980) arată că programul ergoterapeutic nu trebuie restrâns numai la munca creatoare de bunuri materiale ci trebuie extins şi la activităţile distractive, culturale, figurative. Este o „metodă de tratament pentru afecţiunile fizice şi mentale prescrisă de medici şi aplicată de specialişti folosind munca sau oricare altă formă de ocupaţie în vederea corijării tulburărilor funcţionale."

Ergoterapia este indicată în următoarele cazuri: boli mintale, infirmităţi motorii (paralizii, sechele posttraumatice, afecţiuni reumatologice, miopatii, arsuri, boli cardiace etc.).
Aceasta poate fi indicată oricăror deficienţi, indiferent de vârstă şi forma etiopatogenetică a deficienţei, practicându-se de obicei în ateliere speciale.

Ergoterapia diferă după categoria de deficienţe:

- pentru infirmii motorii se rezumă la reeducarea musculară;

- pentru deficienţii mintali, ergoterapia urmăreşte formarea sentimentului de utilitate socială, de autovalorizare, de trezire a sentimentului de încredere în sine, de stabilire a unor contacte sociale în cadrul activităţilor de atelier, producţie industrială sau agricolă. Ergoterapia, prin mijloacele folosite, determină efecte în ceea ce priveşte următoarele puncte de vedere:

- intelectual - are o influenţă normalizatoare, micşorează emotivitatea, elaborează energia potenţială, înlocuieşte tendinţele psihice dăunătoare, educă obiceiul de a lucra şi dă posibilitatea expresiei personale, dezvoltând iniţiativa;

- fizic - restaurează funcţiile aparatului neuro-mio-artro-kinetic, îmbunătăţeşte aportul de substanţe nutritive prin activarea circulaţiei sanguine şi a proceselor metabolice, îmbunătăţeşte viteza de reparaţie, măreşte rezistenţa la oboseală şi dezvoltă coordonarea;

- social - formează şi dezvoltă cooperarea şi responsabilitatea în cadrul grupului, oferind condiţii îmbunătăţite contactelor sociale;

- economic - evidenţiază vocaţiile profesionale, fundamentând direcţiile de orientare profesională, creând obişnuinţe de muncă şi ajutând persoana cu deficienţe să contribuie financiar la propria întreţinere.

V.Meloterapia

Meloterapia este acea terapie care foloseşte influenţele sonore armonioase. Meloterapia a fost cunoscută încă din antichitate, când era folosită pentru a-i revigora pe cei deprimaţi şi pentru a-i încuraja pe cei care plecau la luptă. Studiile ştiinţifice din domeniu au demonstrat că muzica modifică undele cerebrale şi frecvenţa cardiacă. Ea este cunoscută în tradiţiile lumii, ca făcând parte dintr-un domeniu magic de activităţi.

Pentru copiii cu cerinţe educaţionale speciale şi nu numai, meloterapia reprezintă o formă de a exprima sentimente şi idei, parcurgând etape de la emoţia muzicală până la exteriorizări explozive de exaltare colerică, toate acestea cu ajutorul sunetelor muzicale combinate într-o manieră specifică.

Activităţile de meloterapie se pot desfăşura atât individual cât şi colectiv atât într-o formă activă; subiecţii înşişi produc sunetele muzicale cu ajutorul instrumentelor, fie într-o formă receptivă sau indirectă în care subiecţii audiază muzica. Scopul utilizării meloterapiei diferă în funcţie de tipul şi specificul deficienţelor.

În cazul copiilor cu deficienţe mintale sau pentru cei autişti, meloterapia este utilizată pentru stabilirea unui alt tip de comunicare, aşadar muzica nu este utilizată pentru a dezvolta un simţ estetic ci pentru a stabili un contact între copilul deficient şi terapeut. În cazul copiilor hiperactivi, meloterapia are drept scop ameliorarea inhibiţiei voluntare a actelor motorii pentru realizarea unor performanţe în plan psihomotric.

Pentru o bună eficienţă activităţile de meloterapie trebuie să aibă în vedere o serie de obiective. Dintre cele mai importante amintim:

- să dezvolte interesul subiectului faţă de activităţile muzicale;
- să dezvolte simţul melodic, ritmic;
- să contribuie la formarea unor deprinderi de ascultare a muzici, de interpretare, de utilizare a unor instrumente;
- să dezvolte sensibilitatea şi a gustul estetic faţă de fenomenul muzical;
- să determine declanşarea unor stări de confort psihic şi de relaxare etc.

Activităţile educaţional-terapeutice din sfera muzicoterapiei pot fi organizate sub următoarele forme: jocuri muzicale, utilizate mai ales pentru dezvoltarea simţului ritmic; jocurile muzicale-exerciţiu având drept scop formarea deprinderilor elementare de percepere, recunoaştere şi redare a calităţilor sunetului muzical; jocurile cu text şi cântec care îmbină într-o structură unitară atât melodia cu textul cât şi mişcarea corespunzătoare conţinutului literar, nu în ultimul rând cântecul şi audiţiile muzicale prin care se dezvoltă auzul muzical, formarea gustului şi a interesului pentru muzică.

VI.Terapia şi educaţia psihomotricităţii

”Terapia şi educaţia psihomotricităţii se referă în principal la activităţile destinate recuperării, ameliorării, dezvoltării şi antrenării conduitelor şi structurilor perceptiv-motrice” (Gherguţ A., 2005).

Psihomotricitatea este considerată în literatura de specialitate ca o funcţie complexă, o aptitudine care integrează atât aspecte ale activităţii motorii, cât şi manifestări ale funcţiilor perceptive.

După M. Epuran (1976), elementele componente ale psihomotricităţii sunt:

- Schema corporală;
- Coordonarea dinamică segmentară şi generală;
- Lateralitatea;
- Coordonarea statică – echilibrul;
- Coordonarea perceptiv-motrice (percepţia spaţiului, ritmului şi a mişcărilor proprii);
- Rapiditatea mişcărilor;
- Ideomotricitatea ca sinteză dinamică a schemei corporale şi a coordonărilor perceptiv-motrice cu sarcina motrică.

Precocitatea intervenţiei terapeutice în ceea ce priveşte psihomotricitatea este deosebit de importantă. De obicei medicul pediatru, cel care urmăreşte evoluţia copilului încă din perioada intrauterină, observă şi recunoaşte deficienţa cu mult înainte ca aceasta să fie vizibilă tuturor. Alături de pediatru, trebuie să se ţină cont şi de părerea altor specialişti: neurolog, pedopsihiatru, psihopedagogi, ergoterapeuţi, chirurgi ortopezi, care formează o echipă în stabilirea unui diagnostic corect şi ulterior în stabilirea unui program terapeutic şi recuperator.

Plecând de la taxonomia elaborată de C. Păunescu şi I. Mişu, obiectivele programului de recuperare psihomotrice pot fi structurate în trei mari categorii, astfel:

- organizarea şi coordonarea motorie generală – are în vedere formarea şi dezvoltarea mişcărilor fundamentale, a capacităţilor fizice, motrice, de comunicare nonverbală etc.;

- organizarea conduitelor şi structurilor perceptiv-motrice – vizează organizarea schemei corporale şi a lateralităţii, conduita şi structura perceptiv-motrice de culoare, formă, cât şi orientarea, organizarea şi structurarea temporală;

- organizarea acţiunilor – prin acest obiectiv se urmăreşte organizarea mişcărilor în acţiuni eficiente cât şi dezvoltarea deprinderilor de lucru.

Sintetizând cele de mai sus, educaţia psihomotrică a copilului trebuie înţeleasă şi abordată în toată complexitatea sa. Problematica dezvoltării psihomotrice a copilului trebuie să fie urmărită de orice demers şi să vizeze capacitatea copilului de a-şi forma o imagine cât mai exactă asupra propriului corp, diferenţiat de cap, trunchi şi membre. Psihomotricitatea îi oferă copilului gestul, îi oferă conştiinţa corpului, îl situează în timp şi în spaţiu, îi asigură capacitatea de a-şi conduce mişcările pentru a relaţiona cu sine şi cu mediul ambiant. Funcţia complexă a psihomotricităţii este pusă în valoare atât prin aptitudinile pe care le evidenţiază cât şi prin posibilităţile de adaptare a comportamentului la diferite situaţii. Psihomotricitatea prin mijloacele de acţionare asigură copilului capacitatea de a-şi stăpâni corpul, de a-şi îmbunătăţi echilibrul fizic şi mental, de a amplifica legăturile utile cu obiectele şi conexiunile cu un alt individ.

Complexitatea aspectelor fizice şi psihice cuprinse în sfera motricităţii relevă şi unele perturbări care pot apare la copilul normal dezvoltat sub raport somatic. La aceşti copii eficienţa conduitelor motrice poate fi sub nivelul general admis sau apare ca un comportament inadecvat sarcinilor compuse. Studiul psihomotricităţii este considerat primordial în organizarea procesului instructiv-educativ-recuperator pentru toate vârstele şi tipurile de deficienţi, ca şi pentru persoanele obişnuite. Educarea psihomotricităţii deţine un loc important în terapeutica educațională, dacă ținem cont de faptul că deficienţa mintală este asociată, în general, cu debilitatea motrică.

În general, handicapul de intelect presupune lipsa echipamentului psihologic al primei copilării, ceea ce impune ca printr-o educaţie sistematică să se reia şi să se completeze achiziţiile privitoare la mecanismele motorii şi psihomotrice care constituie baza pentru toate mecanismele mentale, pregătind formele de activitate intelectuală superioară.

Bibliografie:
Albu, Constantin et colab., 2006, Psihomotricitatea, Editura Institutul European, Iaşi, pp. 915;
Gherguţ, Alois, 2001, Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată, Editura Polirom, Iaşi, pp. 139-177;
Gherguţ, Alois, 2005, Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice, Editura Polirom, Iaşi, pp. 240 – 257.

TERAPII COMPLEMENTARE UTILIZATE ÎN CAZUL COPIILOR CU CES DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL SPECIAL ŞI ÎNVĂŢĂMÂNTUL SPECIAL INTEGRAT

prof. psihopedagog Raru Darie Liliana Ramona
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Băbeni – Vâlcea

Dezvoltarea copiilor cu nevoi educative speciale este o adevarată provocare atât pentru părinți, cât și pentru specialiștii care studiază cauzele care determină aceste nevoi speciale. Terapiile alternative sunt instrumente de lucru pentru dezvoltarea copiilor cu nevoi speciale. De-a lungul timpului s-au dezvoltat mai multe tipuri de terapii care vin în sprijinul copiilor cu CES, terapii menite să contribuie la o dezvoltare armonioasă a acestora.

Terapia prin arte vizuale

Terapia prin artă este, în primul rând, o metodă eficientă de reconciliere a conflictelor emoționale, de a crește conștiinta de sine, ajutându-i pe copii să se exprime fără să fie nevoie să folosească limbajul verbal și să depășească barierele impuse de problemele lor psihice și mentale. Terapia este cu adevărat eficientă mai ales în cazul copiilor care au dificultăți de vorbire sau dificultăți emoționale care îi împiedică să vorbească despre spaimele lor interioare. S-a constatat că arta nu ajută doar la o mai bună stabilire a diagnosticului, ci contribuie efectiv la reabilitarea bolnavilor. Artele precum pictura, grafica, modelajul ajută persoanele cu deficiențe psihice să își dezvolte mai bine coordonarea fizică și mentală. În cadrul acestor ateliere, elevii își găsesc liniștea, se joacă cu culorile, exersând le învață, le consolidează.

Dramaterapia (Terapia prin teatru)

Dramaterapia (sau terapia prin teatru) se ocupă de aplicarea tehnicilor și proceselor specifice teatrului în terapia grupurilor de persoane cu nevoi speciale.

Folosirea teatrului de păpuși în terapie este un mijloc de dezvoltare a exprimării și a comunicării cu copiii și adulții, în cazul în care există dificultăți în exprimarea verbală directă. Teatrul de păpusi este integrat, de obicei, în practica dramaterapiei
și nu este considerată o practică terapeutică de sine stătătoare.

Obiectivele dramaterapiei urmăresc: creșterea interacțiunii sociale și a inteligenței emoționale și interpersonale; creșterea capacității de relaxare; capacitatea de a controla emoțiile; capacitatea de a fi spontan; creșterea capacității de concentrare; creșterea stimei de sine; capacitatea de recunoaștere și acceptare a limitelor și posibilităților fiecăruia.

Terapia prin muzică (Meloterapia)

Terapia prin muzică se definește ca folosirea muzicii în tratamentul diverselor afecțiuni psihologice, accentul fiind pus pe dobândirea de competențe non-muzicale și comportamente determinate de către un terapeut, prin evaluare sistematică și printr-un plan de tratament prestabilit.

Persoanele cu intârzieri de dezvoltare psihică sau cu dizabilități de învățare (cum sunt cele care suferă de sindromul Down, spre exemplu) răspund foarte bine la o astfel de terapie. Răspunsurile pot varia de la o simplă clipire, la un zâmbet sau la vocalizare, la cântat sau dans. Terapia prin muzică le oferă acestor copii oportunitatea de a se exprima. Persoanele suferinde pot avea probleme motorii sau alte probleme fizice. De aceea, folosirea vocii sau a unui instrument muzical pentru a cânta, indiferent de calitatea sunetelor rezultate, demonstrează abilitatea de a crea sunetele respective, lucru care crește stima de sine a persoanelor în cauză.

Cântatul la diverse instrumente crește încrederea în sine, dezvoltând și abilitățile de mișcare. Conexiunea dintre sunete și mișcările făcute de pacient încurajează conștientizarea actului în sine și repetarea procesului, ceea ce creează un mediu bun pentru învățare. Exercițiile de mișcare pe muzică sunt foarte eficiente în acest sens. Datorită faptului că muzica este temporizată, mișcările pot fi coordonate mai bine la auzul ei.

Experiențele muzicale sunt utile și în asimilarea unor cunoștințe despre corp, culori, numere, bani sau forme. Desigur, ***obiectivul nu este creșterea gradului de inteligență sau a performanțelor muzicale, ci stimularea calităților cognitive care ajută persoana respectivă să se descurce mai bine în cadrul comunității***. Terapia prin muzică poate imbunătăți, printre altele, abilitatea de a reține informații. Spre exemplu, numele animalelor pot fi reținute mai ușor dacă în timp ce sunt privite fotografii cu animale, se aude un fundal cu o melodie despre fermă. Terapia prin muzică ajută și la dezvoltarea interacțiunii sociale, în cazul terapiei de grup. Spre exemplu, elevii pot fi încurajați să cânte numele celorlalți, odată cu terapeutul, să ofere instrumente muzicale celor din jur și să cânte împreună la ele. Indiferent de cât de grave sunt afecțiunile psihice ale elevilor, ***terapia prin muzică stimulează capacitatea creativă și expresivă a ființei, aducând uneori rezultate miraculoase***.

Terapia prin dans

Dansul este una dintre cele mai expresive arte. De aceea este, probabil, și una dintre cele mai puternice terapii pentru elevii cu diverse afecțiuni psihice. Bazată pe ideea că mintea și corpul sunt legate între ele, terapia prin dans este definită drept - utilizarea psihoterapeutică a mișcării ca proces ce influențează integrarea emoțională, cognitivă și fizică a individului.

Terapia prin dans/mișcare se bazează pe modelarea sentimentelor, a capacității cognitive, a funcțiilor fizice ale organismului, precum și a elementelor comportamentale

Terapia asistată cu animale

Se știe că prietenia dintre animale și copii este un lucru natural. Animalele sunt tovarăși de joacă extraordinari și reușesc uneori să îi învețe pe copii lucruri pe care adulții nu reușesc.
Pentru copiii cu dizabilități, compania unui animal poate avea efecte extrem de benefice, cu atât mai mult cu cât acestor copii le este mai greu să își facă prieteni și să comunice cu cei din jur. ***Pe lângă dezvoltarea laturii emoționale, terapia asistată cu animale poate contribui și la dezvoltarea capacităților motorii ale copilului.*** Spre exemplu, călăritul terapeutic dă uneori rezultate mai bune decât alte terapii de mișcare.

Călăritul terapeutic este de mare ajutor în cazul copiilor cu autism, dar și al celor cu scleroze multiple, distrofie musculară, probleme de comportament etc. pe lângă faptul că tonifică musculatura,

călăritul ajută la dezvoltarea abilităților de coordonare, de concentrare, crește încrederea în sine și stima de sine. Felul în care copilul interacționează cu calul îi poate dezvolta și abilitățile de comunicare care ulterior vor fi valorificate în mediul social. În plus, un avantaj al acestei terapii este faptul că elevul uită de dificultățile întâmpinate pentru că este o activitate amuzantă, captivantă.

Spre deosebire de cai, câinii prezintă un avantaj major: pot locui împreună cu copiii. Câinii folosiți în terapia cu animale sunt special antrenați pentru a avea grijă de copii, pentru a-i ajuta în diferite situații. În plus, câinii pot ajuta la efectuarea unor exerciții care dezvoltă capacitatea motorie (cum ar fi alergatul, săriturile etc.), dar și la efectuarea de exerciții legate de vorbire. Comenzile executate la rostirea anumitor cuvinte cresc foarte mult încrederea în sine a copilului.

Hidroterapia (terapia acvatică)

Terapia cu apă sau hidroterapia este cunoscută din cele mai vechi timpuri. Apa neutralizează efectele gravitației, ajutând copilul să se miște cu mai puțin efort. Hidroterapia îmbunătățește funcționarea plămânilor și fortifică extremitățile (brațe, mâini, picioare, degete).

Datorită efectelor sale benefice (incluzând creșterea mai rapidă), hidroterapia ar trebui să fie unul dintre adjuvanții obligatorii la tratamentele consacrate în tratarea bolilor ce țin de întârzierile de dezvoltare.

Scopurile terapiei acvatice pot fi variate, de la întărirea musculaturii, la coordonare, echilibru, conștientizarea propriului corp, rezistența etc. Apa reduce greutatea corpului cu până la 90% și de aceea este mult mai ușor ca unele exerciții să fie efectuate în apă. Apa opune, de asemenea, o anumită rezistență corpului, făcându-l să-și îmbunătățească rezistența.

De asemenea, terapia acvatică ajută la îndepartarea durerii. Datorită faptului că apa încetinește anumite mișcări, pentru un copil este mai ușor să răspundă schimbărilor de poziție a organismului în timp ce lucrează într-o piscină. În plus, mișcarea în apă presupune un anumit ritm care ajută la dezvoltarea coordonării mișcărilor. Exercițiile în piscină pot fi efectuate și în echipă, dezvoltând deopotrivă spiritul de independență al copilului.

Este dovedit științific faptul că terapia acvatică este eficientă în tratarea dereglarilor de dezvoltare, a problemelor neuromotorii, a problemelor ortopedice și musculare, a deficiențelor senzo-motorii, precum și în recuperarea după intervenții chirurgicale sau alte traume fizice.

Bibliografie:
Aron Rubin, J. Tratatul de art-terapie: Teorie și practică, Editura Trei, București, 2009
www.helpatrism.ro
www.desprecopii.com

METODE ŞI TEHNICI UTILIZATE ÎN CONSILIERE ŞI ORIENTARE

PROF. ANTONE ELENA MONICA –
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 5 RM. VÂLCEA

Activitatea de consiliere şi orientare în mediul şcolar poate fi descrisă ca o activitate care să sprijine elevii să-şi clarifice propriile deprinderi, abilităţi, competenţe, ca şi resursele şi opţiunile în relaţia cu sistemul educaţional, piaţa muncii şi viaţă, în general. Activitatea profesorului diriginte este un proces complex, interactiv între educaţie, abilităţi practice, aspiraţii, valori şi interesele mediului economic, social, cultural.

Existenţa, la nivelul fiecărei unităţi de învăţământ, a cadrelor didactice cu funcția de diriginte care să-şi desfăşoare activitatea într-un mediu adecvat, ajutat/sprijinit de toţi factorii care concură la procesul de educaţie reprezintă deja o certitudine, susţinută nu numai de rezultatele, încă nemonitorizate şi evaluate global, dar şi de numeroasele solicitări ce vin din partea mediului şcolar.

În realizarea activităţii de consiliere este necesar să se parcurgă mai multe etape: definirea şi clarificarea problemei, autoanalizarea grupului ţintă de elevi, formularea scopurilor, elaborarea unui plan de acţiune, evaluarea şi urmărirea rezultatelor acţiunii de consiliere.

Pentru a stabili o strategie de intervenţie, este necesar să se identifice problema reală cu care se confruntă fiecare elev al grupului. Pentru aceasta se impune cunoaşterea elevului, a familiei, cât şi a profesorilor care acţionează în cadrul sistemului de educaţie. Îndeplinirea acestui deziderat se poate efectua, utilizând mai multe tehnici şi metode de cunoaştere.

Observaţia – metodă fundamentală de cunoaştere a personalităţii elevilor, cu importanţă deosebită dacă avem în vedere complexitatea factorilor implicaţi în procesul educativ (elevi, părinţi, profesori, alţi parteneri educaţionali).

Analiza rezultatelor elevilor – reprezintă una din sursele de cunoaştere a particularităţilor psihice ale elevilor, concretizate în randamentul şcolar. Randamentul şcolar, ca formă sintetică de exprimare a succesului la învăţătură este determinat şi influenţat de o gamă variată de factori subiectivi şi obiectivi, cum ar fi: trăsăturile personale ale elevului (nivelul de dezvoltare intelectual, aptitudinile, atitudinile, trăsăturile comportamentale, interesele, motivaţia, starea de sănătate), condiţiile mediului şcolar, valoarea personalităţii profesorilor, condiţiile mediului familial. În mod concret, randamentul şcolar este oglindit de media anuală generală, de rang (poziţia elevului în clasă), de mediile anuale pe obiecte. Analiza randamentului şcolar permite consilierului să surprindă imaginea actuală a elevului sub aspectul personalităţii sale, a volumului de cunoştinţe, abilităţi, deprinderi, a înclinaţiilor, intereselor şi a gradului de socializare pe care îl demonstrează şi să realizeze o predicţie asupra dezvoltării viitoare a elevului.

Comunicarea – reprezintă un mod fundamental de interacţiune psiho-socio-culturală între două persoane şi constă în transmiterea schimbului de informaţii, mesaje, în împărtăşirea unor stări afective, decizii raţionale şi judecăţi.

Elementele sistemului de comunicare sunt: emiţător – consilierul; receptor – elevul; mesajul, canalul, zgomotul, feedback-ul. Etapele procesului de comunicare utilizate de profesorul diriginte sunt:

*codificarea, adică formularea mesajului (idee sau simbol) şi transmiterea mesajului (semnal);
*decodificarea, adică perceperea, înţelegerea mesajului, formularea şi transmiterea răspunsului.

În funcţie de natura simbolurilor comune utilizate, acesta poate apela la comunicare verbală – orală, scrisă, grafică sau figurată; comunicare nonverbală – gesturi, mimică, posturi, însoţind şi întărind, nuanţând comunicarea verbală; comunicarea paraverbală – timbrul vocii pentru crearea unui anumit climat, propice şi optim consilierii.

Registrul tipurilor de comunicare poate fi completat prin comunicarea pe verticală, pe orizontală sau în diagonală prin intermediar; comunicare spontană, expresivă - marcată de starea afectivă şi comunicarea intenţionată, în funcţie de obiectivul sau scopul propus la un moment dat.

Pentru eficientizarea actului de consiliere, comunicarea trebuie să aibă loc într-un mediu adecvat – cabinet de consiliere, iar pe orizontală să nu existe bariere de comunicare cu mesaje de tip „eu”, tinzând spre o comunicare empatică între profesor şi elevi. Profesorul trebuie să reflecteze – să redea spusele elevului cu cuvintele lui; să sumarizeze – să realizeze rezumate; să parafrazeze – să sintetizeze ceea ce a spus elevul. Profesorul nu trebuie să omită valenţele comunicării nonverbale (ale lui şi ale clientului) – mimica, gesturile, poziţia capului, contactul privirii, distanţa.

Autocaracterizarea - Prin folosirea exerciţiului „Cine sunt eu ?”, se poate realiza o investigare a elevilor în structura lor interioară pentru a surprinde date relevante în vederea descifrării formulei personale, cum ar fi: aspiraţii, preferinţe, interese, motivaţii, atitudini intime. Din punct de vedere metodic, autocaracterizarea este o sursă de informaţii asupra structurii proprii şi de adâncime a personalităţii, o sursă de informaţii asupra atitudinii subiectului faţă de propria persoană şi un produs al activităţii individului.

Roata unică - poate fi folosită în şedinţele de consiliere pentru a rezuma procesul de consiliere şi a obţine informaţii care să ateste atingerea obiectivelor şedinţelor de consiliere.

Studiul de caz - metodă cu rezultate în şedinţele de grup, elevii având posibilitatea să culeagă informaţii, să le selecteze, să le valorifice, să emită decizii în mod argumentat. Elevul este pus astfel în situaţia să-şi argumenteze ipotezele şi explicaţiile proprii şi concomitent, prin participarea activă la soluţionarea cazului, să intre în contact cu alte opinii, pe care le evaluează, conturându-se totodată varianta optimă.

Jocul de rol – se poate utiliza în şedinţele de consiliere, elevii fiind puşi în rolul unei/ unor persoane cu care în mod obişnuit sunt în conflict (părinţi, profesori), oferindu-i astfel perspectiva celuilalt. Metoda activează elevii cognitiv, afectiv, acţional, punându-i în situaţia de a interacţiona. Este o metodă eficientă de formare rapidă şi corectă a convingerilor, atitudinilor şi comportamentelor.

Concluzie :

Lecţiile de consiliere şi orientare, având ca obiectiv general îndrumarea elevilor/ tinerilor în carieră, respectiv, dezvoltarea capacităţii elevilor de a efectua alegerea studiilor academice, implicit a carierei în raport cu propriile lor competenţe şi aspiraţii şi totodată sprijinirea elevilor/ tinerilor în delimitarea şi conştientizarea propriilor interese pentru a putea efectua alegeri profesionale realiste şi satisfăcătoare, reprezintă o necesitate a şcolii româneşti prezente şi în perspectivă.

COMPETENȚA DIDACTICĂ

Prof. Samoilă Daniela Mihaela
CASA CORPULUI DIDACTIC VÂLCEA

Indiferent de poziţionarea paradigmatică adoptată, *competenţa didactică* este obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională. Competenţa e o realitate dinamică şi flexibilă, greu de surprins şi de cuantificat. Diverse definiţii ale competenţei, oferite de literatura de specialitate, fac referire la relaţia dintre cel care desfăşoară o activitate şi rezultatele bune ale activităţii sale.

Varietatea abordărilor problematicii competenţei didactice conduce la o diversitate de criterii pe baza cărora este apreciată activitatea profesorilor din învăţământul de toate gradele. În acelaşi timp, îmbunătăţirea programelor de pregătire profesională nu poate fi realizată decât în urma proiectării la nivel naţional a unui *profil de competenţă*, care să poată fi luat ca reper unitar, asigurând coerenţa şi consistenţa procesului de formare iniţială, ca premisă a profesionalizării carierei didactice.

Competenţa didactică are următoarele accepţiuni: ansamblu de comportamente potenţiale (cognitive, afective, psihomotorii), care permit unui individ exercitarea eficientă a unei activităţi complexe; ansamblul capacităţilor unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanţă, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice; standard profesional minim, uneori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice.

Competenţa este legată de o meserie, de o profesie, de un statut, de o situaţie profesională sau socială de referinţă, în cazul acesta de profesia de cadru didactic.

Conceptul de competenţă are anumite caracteristici, rezultate din cercetările pedagogiei româneşti şi a specialiştilor din alte ţări, astfel:

- competenţa se afirmă într-un context profesional real;
- competenţa evoluează treptat, se situează într-un continuum, care merge de la simplu la complex;
- competenţa se fondează pe un ansamblu de resurse, aptitudinale şi atitudinale;
- competenţa este un proiect, o finalitate fără sfârşit.

Pentru formarea şi dezvoltarea competenţelor este necesară atât *activitatea teoretică*, de informare, dar mai ales *activitatea practică*, desfăşurată într-un context profesional real. Programele de formare iniţială nu-şi pot propune în mod realist decât stimularea apariţiei competenţelor didactice, în accepţiunea lor de *standarde profesionale minim admise* la care trebuie să se ridice absolvenţii, însă este necesară acoperirea unei varietăţi cât mai mari de competenţe.

Aptitudinile pedagogice ale studenţilor - viitori profesori sunt premise necesare pentru formarea ulterioară a competenţelor didactice, de aceea se impune utilizarea unei modalităţi de selecţie a candidaţilor. *Atitudinile* pozitive ale studenţilor faţă de viitoarea profesie fac posibilă evoluţia de la aptitudini la competenţe, ca indicatori ai profesionalizării carierei didactice.

Structura competenţei didactice este abordată diferit de către specialiştii în educaţie, clasificările fiind numeroase. O tipologie operaţională în cadrul procesului de pregătire a cadrelor didactice este următoarea: competenţe profesional-ştiinţifice; competenţe psiho-pedagogice; competenţe psiho-sociale şi relaţionale; competenţe manageriale; competenţe instituţionale.

Deţinerea acestor tipuri de competenţe oferă cadrelor didactice posibilitatea asumării diferitelor *roluri profesionale* posibil de îndeplinit la un moment dat, rezultate din aşteptările manifestate de mediul profesional în legătură cu prestaţia lor. Tot competenţele didactice şi capacităţile subordonate lor fac posibilă îndeplinirea *funcţiilor profesionale* ale educatorului, în accepţiunea lor de sarcini permanente, constante, ce-i revin unei persoane ca urmare a exercitării profesiei didactice.

Funcţiile profesionale de bază pot fi îndeplinite de cadrele didactice prin intermediul asumării unor roluri profesionale. Prezenţa competenţelor profesionale ale educatorului şi gradul lor de dezvoltare condiţionează măsura în care acesta îşi poate asuma diverse *roluri profesionale*: tehnician, practician reflexiv, actor, transformator al conţinutului curricular, agent al schimbării sociale, furnizor de informaţie, model de comportament, creator de situaţii de învăţare, evaluator, terapeut, etc.

Personalul încadrat în învăţământul preuniversitar pe funcţiile didactice şi didactice auxiliare beneficiază de dreptul de a participa la oricare din formele de organizare a perfecţionării/formării continue.

Formarea personalului didactic reprezintă un proces continuu şi cumulativ de dobândire şi dezvoltare a competenţelor personalului didactic, care se întemeiază pe conceptul educaţiei permanente şi cuprinde două componente fundamentale:

- **Formarea iniţială** asigură dobândirea competenţelor şi a certificărilor oficiale necesare accesului la exercitarea calificată a profesiei didactice. Acest nivel cuprinde:
a) formarea *de specialitate*, asigurată şi certificată prin promovarea programelor de studii universitare, sau, după caz, a studiilor de specialitate de nivel liceal ori postliceal, oferite de instituţii de învăţământ autorizate sau acreditate, potrivit legii; b) formarea *psihopedagogică şi didactică, de specialitate, teoretică şi practică*, asigurată şi certificată prin promovarea programelor de studii psihopedagogice oferite de departamentele pentru pregătire apersonalului didactic, respectiv de facultăţile care au în structura lor specializarea Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar, din instituţiile de învăţământ superior, sau, după caz, a programelor de pregătire psihopedagogică, didactică şi de specialitate organizate în instituţii de învăţământ de nivel liceal sau postliceal, abilitate să organizeze aceste programe, potrivit legii.
- **Formarea continuă** asigură actualizarea şi dezvoltarea competenţelor personalului didactic, inclusiv dobândirea de noi competenţe, în funcţie de evoluţiile din planul nevoilor de educaţie şi al curriculum-ului educaţional, precum şi în funcţie de exigenţele privind adaptarea competenţelor personalului didactic la schimbările din structurile/procesele de educaţie.

Potrivit principalelor sale destinaţii, formarea continuă vizează:
a) actualizarea şi dezvoltarea, prin programe de formare/perfecţionare periodică, a competenţelor în domeniul/domeniile de specializare corespunzător funcţiilor didactice obţinute prin formarea iniţială;
b) dezvoltarea competenţelor pentru evoluţia în cariera didactică, prin sistemul de pregătire şi obţinere a gradelor didactice;
c) dobândirea sau dezvoltarea competenţelor de conducere, îndrumare, control, evaluare în structurile şi organizaţiile din sistemul de educaţie;
d) dobândirea de noi competenţe, prin programe de reconversie/readaptare a calificării pentru noi specializări sau/şi noi funcţii didactice, altele decât cele obţinute prin formarea iniţială;
e) dobândirea unor competenţe complementare sau de extensie care lărgesc gama activităţilor şi funcţiilor ce pot fi prestate de personalul didactic, respectiv predarea în sistemul E-learnig, predarea în limbi străine, consiliere educaţională şi orientare în carieră, educaţia adulţilor ş.a.;
f) dezvoltarea şi extinderea competenţelor transversale privind rolurile sociale şi dezvoltarea personală şi profesională, interacţiunea şi comunicarea cu mediul social şi cu mediul pedagogic, asumarea de responsabilităţi privind organizarea, conducerea şi îmbunătăţirea performanţei strategice a grupurilor profesionale, autocontrolul şi analiza reflexivă a propriei activităţi ş.a.

Formarea continuă se realizează în principal prin:
a) programe şi activităţi de perfecţionare a pregătirii ştiinţifice, psihopedagogice şi didactice sau în domeniile conducerii, îndrumării şi evaluării învăţământului;
b) cursurile de pregătire şi examenele pentru acordarea definitivării în învăţământ şi a gradelor didactice II şi I,
c) programe de conversie profesională.

Formarea iniţială şi formarea continuă sunt concepute ca procese interdependente, între care se stabilesc interacţiuni şi pârghii de autoreglare menite să adapteze permanent formarea personalului didactic la dinamica evoluţiilor proceselor/sistemelor de educaţie.

Formarea continuă a personalului didactic se întemeiază pe *modelul abordării prin competenţe* şi pe conceptul de *dezvoltare cumulativă a nivelului de competenţă* a personalului didactic. Nivelul de competenţă vizat prin programele şi activităţile de formare continuă/perfecţionare este evaluat în funcţie de:
a) capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina şi a utiliza *în mod autonom* capacităţile de cunoaştere, deprinderile şi competenţele generale şi cele profesionale în acord cu diversele cerinţe specifice unui anumit context, situaţii sau probleme;
b) capacitatea cadrului didactic de *a face faţă schimbării*, situaţiilor complexe şi neprevăzute.

Casa Corpului Didactic, centru de resurse şi documentare, organizează activităţi de formare a personalului didactic, didactic auxiliar şi a personalului de conducere, de îndrumare şi de control din învăţământul preuniversitar.

Bibliografie:

1. Tudorica,R. - Managementul Educaţiei în Context European, Editura Meronia, Bucureşti, 2006;
2. Jinga, I. - Curs " Management Educaţional" – Concepte şi strategii, 2008;
3. Cucos, C. - Psihopedagogie, Editura Polirom, Bucureşti.

METODE ŞI TEHNICI DE CUNOAŞTERE A GRUPURILOR

EC. ANGHEL DANIELA CARMEN
ŞCOALA GIMNAZIALĂ NR. 5 RM. VÂLCEA

Oamenii trăiesc organizaţi în grupuri deoarece sunt fiinţe sociale. Un grup social reprezintă un ansamblu de indivizi între care există relaţii bine definite şi în care fiecare individ are conştiinţa apartenenţei la grup. Membrii unui grup au o anumită structură, funcţionează după unele reguli prestabilite, au interese comune şi urmăresc realizarea unor scopuri specifice, bine delimitate.

Metodele de investigaţie a grupului sunt puţine, iar acestea care există sunt, cele mai multe dintre ele, adaptări ale metodelor folosite în studierea personalităţii individului. Psihologia de grup este diferită de suma psihologiilor fiecărui individ ce îi aparţine, de aceea se simte nevoia unor modalităţi noi, specializate, proprii cunoaşterii grupurilor.

Pentru ca un grup şcolar să ajungă la atingerea scopurilor, este necesar ca organizatorul şi conducătorul acestuia să aibă informaţii despre caracteristicile grupului, să cunoască deci psihologia sa.

Lucrarea „Cunoaşterea şi activitatea grupurilor şcolare", elaborată de Mielu Zlate şi Camelia Zlate oferă o serie de metode şi tehnici de cercetare a grupurilor sociale, produse în psihologia de specialitate sau împrumutate şi adaptate de la ştiinţele învecinate.

Printre aceste metode se numără:

Autobiografia grupurilor

Observaţia sistemică a grupurilor pe baza categoriilor informaţionale

Tehnica sociometrică

Determinarea personalităţii interpersonale

Profilul psihologic al grupurilor

Există multe situaţii în viaţa socială în care este foarte utilă aplicarea metodelor de cunoaştere a grupurilor, ca de exemplu:

1) Începerea activităţii cu un grup necesită deţinerea unor informaţii despre el. Într-o astfel de situaţie, dacă un profesor cere detalii elevilor referitoare la performanţele sau la aspiraţiile lor, el va obţine caracteristici psihoindividuale, nu unele psihosociale. De aceea este foarte necesară utilizarea metodelor „autobiografiei" şi „profilului psihologic" al grupului.

2) Aprecierea gradului de participare al fiecărui elev individual sau a întregului grup la activitatea de seminar necesită utilizarea metodei „observaţiei sistemice pe baza categoriilor interacţionale" elaborate de Bales. Astfel se poate aprecia conţinutul şi calitatea celor discutate, numărul participanţilor la discuţii şi felul în care s-au implicat ei în rezolvarea problemelor ridicate.

3) Aprecierea eficienţei grupului în funcţie de relaţiile dintre membrii acestuia, de atmosferă creată în grup, se poate face utilizând „tehnica sociometrică". Această metodă analizează relaţiile afectiv-simpatice, deci relaţiile de simpatie sau antipatie manifestate de membrii grupului.

4) În situaţiile de selecţie sau promovare a oamenilor şi în cele de formare sau reconstituire a grupurilor sociale, este necesară luarea în considerare a criteriilor de ordin psihologic şi psihosocial, a trăsăturilor de personalitate, a relaţiilor din cadrul grupurilor şi atmosfera de grup. Stabilirea tipului de „personalitate interpersonală" a grupului poate fi de mare folos în atingerea acestor obiective.

Rolul aplicării metodelor de cunoaştere a grupurilor sociale este acela de a-l ajuta pe cercetătorul, organizatorul sau conducătorul unui astfel de grup de a culege cât mai multe informaţii referitoare la grupul în cauză, de a înţelege funcţionarea sa şi a comportamentelor de grup. Dacă acesta reuşeşte să atingă scopurile prezentate, va fi capabil să anticipeze cu uşurinţă evoluţia viitoare a grupului.

PROFILUL PSIHOSOCIAL AL GRUPULUI

Este o metodă de reprezentare grafică a rezultatelor unor măsurători făcute prin utilizarea diferitelor probe, fie pe un individ în parte, fie pe un eşantion de subiecţi.

Cu ajutorul unor teste sau a altor modalităţi, se determină nivelul de dezvoltare al diferitelor capacităţi psihice globale ale individului şi a elementelor componente ale acestora, ca de exemplu:

Gândirea – rapiditatea, ritmul, flexibilitatea, creativitatea

Atenţia – stabilitatea, concentrarea, volumul, distribuţia, mobilitatea

Memoria – rapiditatea întipăririi, trăinicia păstrării, exactitatea, promptitudinea şi completitudinea reactualizării datelor memorate

Alte capacităţi precum: imaginaţia, afectivitatea, aptitudinile, motricitatea, temperamentul, caracterul.

Această metodă are menirea de a vizualiza performanţele obţinute de un individ, sau a unui grup la o serie de probe, având şi posibilitatea comparării rezultatelor obţinute de o persoană în diferite perioade de timp, sau a rezultatelor obţinute de diferiţi indivizi la acelaşi moment.

Se pot remarca două puncte în profilul unui individ:

a) Puncte slabe – care necesită intervenţii educative, remedieri sau ameliorări.

b) Puncte forte – elementele de sprijin în vederea desfăşurării unor comportamente eficiente.

Pentru ca aceste trăsături ale indivizilor să fie convertibile la trăsături psihice ale unui grup, trebuie să se ţină cont de câteva aspecte ale grupului:

1) Stabilirea unor particularităţi ale grupului care urmează să fie măsurate iar apoi vizualizate sub forma profilului. Alegerea acestor particularităţi se face în funcţie de scopul urmărit. Dacă se doreşte aflarea multor informaţii, se vor utiliza majoritatea proprietăţilor grupurilor mici; dacă se doreşte caracterizarea grupului după proprietăţile esenţiale, se face apel doar la o parte a lor.

Cele mai utilizate proprietăţi sunt:

Consensul (existenţa atitudinilor asemănătoare în grup)
Conformismul (respectarea normelor de grup)
Autoorganizarea (capacitatea grupului de a se organiza singur)
Coeziunea (unitatea grupului)
Eficienţa (îndeplinirea obiectivelor)
Autonomia (independenţa)
Controlul (grupul ca mijloc de control a acţiunii membrilor săi)
Stratificarea (ierarhizarea statutelor)
Permeabilitatea (acceptarea altor membri)
Flexibilitatea (de manifestare a comportamentelor variate)
Omogenitatea (similaritate psihologică şi socială a membrilor)
Tonul hedonic (plăcerea apartenenţei la grup)
Intimitatea (apropierea psihologică între oameni)
Forţa (tăria grupului)
Participarea (acţionarea pentru grup)
Stabilitatea (persistenţa în timp a grupului)

2) Alcătuirea unui chestionar care să se adreseze grupului şi care să conţină proprietăţile anterioare, dar transformate în întrebări. Se recomandă ca aceste întrebări să fie clare, concise, să conţină cuvinte uzuale, pe înţelesul tuturor, astfel încât să permită elaborarea unor răspunsuri care să concorde cu realitatea. Cea mai des întâlnită formulare a întrebărilor este: „În ce măsură…?”

3) Este foarte necesară stabilirea unităţilor de măsură a proprietăţilor respective. Cea mai utilizată este scara de atitudini de tip Lickert (cu cinci intervale), care dă posibilitatea evaluării gradului în care o anumită proprietate caracterizează grupul. Valorile scării se pot interpreta astfel:

- un punct – caracteristica apare într-o masură foarte mică;
- două puncte – caracteristica e prezentă în mică măsură;
- trei puncte – caracteristica există într-o oarecare măsură;
- patru puncte – caracteristica e prezentă în mare măsură;
- cinci puncte – caracteristica apare într-o măsură foarte mare.

În realizarea profilului psihologic de grup este necesară urmarea etapelor:

a) Pregătirea grupului în vederea aplicării chestionarului, care poate fi:

- o pregătire de conţinut – în care se explică termenii dificili;
- o pregătire tehnică – în care se repartizează foile de răspuns fiecărui individ chestionat şi instruirea grupului subiecţilor de a răspunde la fiecare întrebare, notând în dreptul fiecăreia numărul de puncte acordat.

b) Aplicarea chestionarului – poate fi lucru individual sau dictarea fiecărei întrebări de către cel care aplică şi notarea răspunsului de către subiecţi.

c) Construirea profilului psihosocial al grupului – pe verticală sunt notate proprietăţile, iar pe orizontală cele cinci unităţi. În dreptul fiecărei proprietăţi se trec mediile rezultate de la toţi membrii grupului. Unind punctele, vom obţine profilul psihosocial al grupului.

Realizarea acestui profil poate oferi informaţii despre grup, precum:

-indică orientarea generală (pozitivă sau negativă) a proprietăţilor grupului social. Dacă proprietăţile sunt prezente în mare şi foarte mare măsură, grupul este bine organizat şi structurat; dacă proprietăţile apar într-o mică sau foarte mică măsură, grupul este dezorganizat şi conflictual;
-arată măsura şi gradul în care fiecare proprietate este dezvoltată în grup, indicând ce caracteristică trebuie îmbunătăţită; -arată cauzele probabile ale unei situaţii de grup şi unele efecte ce s-ar putea obţine;

Profilul psihosocial al grupului este modalitatea prin care se poate realiza o bună cunoaştere a grupului, a caracteristicilor lui generale şi particulare. Cu ajutorul lui se pot lua decizii de ameliorare a unor probleme apărute între membrii grupului, rezolvarea acestora ducând la o creştere a eficienţei şi o mai uşoară atingere a obiectivelor comune. Este înlesnită şi anticiparea funcţionalităţii viitoare a grupului.

Bibliografie:
CRISTEA DUMITRU, Tratat de psihologie social**,** Editura ProTransilvania, Bucureşti, 2000
PAROT FRANCOIS, Dicţionar de psihologie, Editura Humanitas, Bucureşti, 1999

ACCEPTAREA DIVERSITĂŢII

Prof. dr. Greavu Mirela,
Liceul Tehnologic *Constantin Dobrescu*, Curtea de Argeş

Toţi copiii au dreptul de a fi educaţi împreună, oricare ar fi dizabilitatea/ handicapul sau dificultăţile de învăţare. Educaţia integrată este un drept pentru respectarea căruia este nevoie de o educaţie bună şi de bunul simţ social.

Există trei mari *tipuri de abordări ale educaţei copiilor cu CES*:

a) *segregarea* - gruparea copiilor în funcţie de dizabilităţi şi repartizarea lor în şcoli special create pentru a răspunde acelor categorii de dizabilităţi ;
b) *integrarea* - copiii cu dizabilităţi sunt plasaţi în şcolile obişnuite, adesea în clase speciale, în măsura în care ei pot face faţă cerinţelor şcolii de masă;
c) *incluziunea* - se recunoaşte necesitatea transformării culturilor, politicilor şi practicilor şcolilor generale pentru a se adapta la diferite nevoi ale anumitor elevi, precum şi obligaţia de a îndepărta barierele care ar împiedica acea posibilitate (UNICEF,
2012).

Educaţia integrată se referă la faptul că toţi copiii trebuie să înveţe împreună în medii cât mai aproape de contextul normal al vieţii şi nu în medii separate. Fiecare copil trebuie integrat într-un program adecvat de educaţie; fiecare copil are dreptul să meargă la grădiniţă/şcoală unde merg toţi copiii din vecinătatea sa, iar grădiniţa/şcoala să răspundă nevoilor sale educative.

Orice copil are o serie de particularităţi, caracteristici care se referă la modul, stilul, ritmul şi specificul învăţării sale. În acelaşi timp o serie de copii au particularităţi ce îndreptăţesc un sprijin suplimentar, activităţi specifice pentru realizarea sarcinilor de învăţare; este vorba de *cerinţe speciale*, diferite de ale majorităţii copiilor şi care determină măsuri specifice. Cerinţe speciale poate avea orice om/copil în anumite perioade, pentru că cerinţele speciale acoperă o realitate extrem de variată, complexă şi dinamică - de la probleme simple, determinate de dezvoltarea tipică a individualităţii şi persoanei, până la problemele unice, care nu se pot rezolva decât cu o intervenţie specială şi specifică.

Să nu uităm că şi „copiii care au anumite dizabilităţi/handicapuri au trebuinţe de bază în creştere şi dezvoltare ca toţi copiii. Identificăm: nevoia de afecţiune şi securitate, de apreciere şi întărire pozitivă, de încredere în sine, de responsabilitate şi independenţă”. (E. Vrăşmaş, 1998).

Cerinţele educative speciale derivă din dizabilităţi, deficienţe, boli sau deprivări de ordin socio-cultural:

- Dificultăţi/ dizablităţi de învăţare;
- Întârziere/deficienţă mintală;
- Tulburări de limbaj;
- Deficienţe fizice/motorii;
- Deficienţe vizuale;
- Deficienţe auditive;
- Tulburări emoţionale şi de comportament;
- Delicvenţele;
- Copiii străzii;
- Grupuri etnice şi religioase minoritare;

- Copiii bolnavi de boli cronice sau SIDA;
- Copii exploataţi, maltrataţi sau abuzaţi;

Conceptul de *cerinţe educative speciale* corespunde unei abordări care:

- postulează ideea că fiecare copil este unic;
- identifică faptul că orice copil poate învăţa;
- valorizează unicitatea tipului de învăţare determinată de particularităţile individuale;
- cultivă diversitatea copiilor ca un mijloc de învăţare, care sprijină şi întăreşte învăţarea dacă este folosită adecvat (prin curriculum).

Grupa/clasa heterogenă - este caracterizată de diversitate, din perspectiva diferenţelor de dezvoltare, stil de învăţare şi alte particularităţi ale copiilor care o alcătuiesc. Practic, diversitatea duce la o mai atentă privire asupra educaţiei incluzive. Astfel, ajungem să precizăm că o grupă/clasă în care este acceptată diversitatea şi se lucrează pentru a răspunde nevoilor educaţionale ale fiecărui copil este o grupă/clasă incluzivă. Una dintre caracteristicile acesteia este asigurarea unui mediu prietenos, flexibil şi deschis pentru fiecare copil şi pentru clasa întreagă.

	Grupa /clasa incluzivă, mediul de învăţare prietenos
Interrelaţiile	Prietenos şi cald Educatorul/profesorul este atent la nevoile copiilor Însoţitorul copilului cu CES valorizează copilul şi asistă şi pe ceilalţi copii
Cine este în clasă	Educatorul/profesorul, copiii diferiţi (cu o diversitate de abilităţi şi medii de dezvoltare), cât şi alţi profesionişti, cum ar fi cadrul didactic de sprijin, consilierul şcolar, logopedul
Organizarea clasei	La unele activităţi se stă pe podea, se face un cerc sau două astfel încât copiii şi educatorul/profesorul să stea împreună, ca la o masă rotundă
Materiale de învăţare	O varietate de materiale pentru toţi copiii, cum ar fi decupaje din ziare pentru matematică, postere şi păpuşi pentru activităţile de comunicare
Resurse	Educatorul/profesorul planifică fiecare zi pentru a utiliza materiale diferite; implică copiii să aducă materiale la grupă/clasă pentru activităţi
Evaluare	Evaluare autentică: fişe de observare, lucrările copiilor, aşa cum sunt portofoliile

Cum să fii prieten cu copiii cu CES

Ia iniţiativa de a-l/o include - prietenul tău s-ar putea să îşi dorească cu disperare să fie inclus şi să nu ştie cum să ţi-o spună. Spune-i exact ce vrei să facă. Găseşte interese comune. Va fi mult mai uşor să vorbiţi despre ceva sau să vă împărtăşiţi preferinţele. Fiţi insistent şi răbdător. Aminteşte-ţi că prietenul tău cu CES are nevoie de mai mult timp pentru a răspunde decât alţi copii. Nu înseamnă că el/ea nu este interesat.

Comunică într-o manieră clară. Vorbeşte cu o viteză şi un volum rezonabile. Ar putea fi de ajutor să foloseşti propoziţii scurte. Foloseşte de asemenea gesturi, imagini şi expresii faciale care să vă ajute să comunicaţi.

Luaţi-i apărarea. Dacă vezi pe cineva că îl tachinează sau îl abuzează fizic pe un copil cu CES, ia atitudine şi spune-i persoanei că nu este frumos. Ţine cont de sensibilitatea lui senzorială. Prietenul tău s-ar putea să nu se simtă în largul lui în anumite situaţii sau locuri. Întreabă-l /o dacă este în regulă , câteodată el/ea s-ar putea să simtă nevoia unei pauze.

Oferă feedback. Dacă prietenul tău face ceva nepotrivit, este în regulă să-i spui acest lucru, dar într-o manieră amabilă, doar asigură-te că îi spui care este lucrul potrivit , pentru că s-ar putea să nu ştie. Nu te teme. Prietenul tău este un copil ca şi tine care are nevoie de ajutor. Acceptă-i diferenţele şi respectă-i punctele forte aşa cum a-i face-o pentru orice alt prieten. Tratează-l ca pe orice altă persoană şi vorbeşte cu el ca şi cum a-i face-o cu oricare dintre prietenii tăi. Nu fi prea formal şi nu-i vorbi ca unui copil mic. Nu-l tachina. Câteodată el s-ar putea să nu înţeleagă tachinarea sau câteodată ar putea crede că eşti prietenos, când tu de fapt nu eşti. Dacă alţi copii îl tachinează ia-i deoparte şi spune-le că nu e bine ce fac. Fii săritor, dar nu prea săritor. Dacă eşti prea săritor s-ar putea să se simtă diferit. Lasă-l să încerce mai întâi singur, apoi ajută-l dacă este nevoie. Include-l în activităţi de grup cum ar fi jocurile şi sporturile de echipă, dacă poate. Cere-i să faceţi lucruri împreună, dar nu-i explica, arată-i ce să facă pentru a te putea imita. Nu-l ignora chiar dacă tu crezi că nu te bagă în seamă.

Află lucruri despre dizabilitatea lui. Citeşte materiale sau cere-i unui profesor sau unui consilier şcolar cărţi despre tulburarea sa. Poţi să-i întrebi şi pe părinţii săi când vă întâlniţi.

Întreabă un profesor sau un consilier dacă anumite lucruri îţi sunt confuze. Există un motiv pentru care copiii cu CES fac anumite lucruri, dacă îţi dai seama care este acela, s-ar putea să poţi să-i ajuţi.

Fii răbdător. Câteodată le ia mai mult timp copiilor cu CES să facă ceva sau să răspundă la o întrebare, s-ar putea să fie nevoie să vorbeşti mai rar când comunici cu el. Fă-ţi timp să-l saluţi de fiecare dată când te întâlneşti cu el. Chiar dacă te grăbeşti sau treci pe lângă el pe coridor, e frumos să-l saluţi. Nu te teme să te duci la el dacă crezi că are nevoie de ajutor. Nu te grăbi şi întreabă-l ce poţi face ca să-l ajuţi, câteodată el s-ar putea să nu înţeleagă ce s-a întâmplat, dar va fi mai bine odată ce înţelege stuaţia. Pur şi simplu lucrează cu el şi încearcă să-l ajuţi să înveţe. Acest lucru te va face să te simţi bine şi îl va ajuta şi pe el. Încurajează-l să încerce lucruri noi deoarece câteodată s-ar putea să-i fie frică să încerce ceva nou. Descoperă ce interese şi abilităţi speciale are şi apoi încearcă să găseşti modalităţi de a-l încuraja să le folosească. Spune-i ceva atunci când face lucrurile bine. Poţi să aclami, să-i spui „bate palma" sau pur şi simplu „grozav", pentru că îi place să fie lăudat. Este în regulă să te simţi frustrat din cauza lui câteodată sau să îţi doreşti să te joci singur sau cu altcineva. Dacă nu te lasă în pace după ce l-ai rugat acest lucru, spune-i unui profesor sau unui adult care te poate ajuta. Nu te teme să-i ceri să facă ceva, este un copil de treabă şi poate să facă multe lucruri.

Găseşte ceva care îi place, o abilitate specială pe care o admiri sau un interes anume pe care îl are.

Beneficii pentru copiii tipici din grupele/clasele cu copii cu CES

- *Oportunitatea de a-ţi face prieteni* – una din funcţiile importante ale prieteniei este să-i facă pe copii să se simtă iubiţi, să se simtă în siguranţă şi valorizaţi.
- *Dezvoltarea abilităţilor sociale* – devin conştienţi de nevoile celorlalţi, îşi dezvoltă empatia, abilităţi pentru a înţelege şi a răspunde potrivit la comportamentele prietenilor cu CES.
- *Creşterea stimei de sine* – devin conştienţi de propriile capacităţi şi abilităţi.
- *Dezvoltarea toleranţei şi a răbdării* - învaţă să fie toleranţi şi să aibă răbdare cu colegii lor cu un ritm mai lent de învăţare.
- *Dezvoltarea abilităţilor de comunicare verbale şi nonverbale.*
- *Dezvoltarea unor principii etice şi morale puternice* – învaţă să ia atitudine atunci când cineva îl tachinează sau îl abuzează pe un coleg cu CES.
- *Ajung să se simtă comfortabil în preajma copiilor/adulţilor cu CES.*

Elevii care se comportă ca tutori pentru colegii cu CES *învaţă conţinutul predat în mai mare măsură şi profunzime* faţă de cei care doar ascultă pasiv sau citesc acelaşi conţinut (Fisher, Schumaker, & Deshler, 1995).

Studiul efectuat de Hollowood et al. (1994) relevă faptul că timpul alocat învăţării la o clasă incluzivă, comparativ cu o clasa tradiţională, este comparabil – prezenţa copiilor cu CES nu influenţează negativ *timpul alocat învăţării* pentru copiii tipici şi nici *atingerea obiectivelor academice*.

Bibliografie:

1. Andrei, Tudorel, Tuşa Erika, Herţeliu, Claudiu, „Percepţia discriminării de gen la nivelul populaţiei educate tinere din România – o abordare cantitativă", Bucureşti, 2006
2. Bălan, E. et alţii. „Fete şi băieţi. Parteneri în viaţa publică şi privată – perspective de gen", Ed. Nemira, Bucureşti, 2003
3. Bocioc, F., Dimitriu, D., Tesiu, R., Văileanu, C. Gender, „Mainstreaming. Metode şi instrumente. Ghid practic pentru abordarea integratoare a egalităţii de gen", Ed. Neva, CPE, 2004
4. Joseph B. Fisher, Ph.D., Donald D. Deshler, Ph.D., Jean B. Schumaker, Ph.D. „The Effects of an Interactive Multimedia Program on Teachers' Understanding and Implementation of an Inclusive Practice", 1995
5. Hollowood et al., „The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice", (1994)
6. Sion Grațiela, „Psihologia Vârstelor", Bucureşti, Editura Fundaţia România Mare, 2007

ASISTENTUL SOCIAL – FACTOR DETERMINANT ÎN REDUCEREA ABSENTEISMULUI ŞCOLAR

Leontina Moloiu, asistent social CJRAE Argeş

Schimbările din societate şi din familia contemporană (dificultăţile economice, comunicarea şi dificultăţile de relaţionare între părinţi şi copii, timpul redus petrecut cu familia, suportul social şi emoţional redus, plecatul la muncă în străinătate etc.) determină mai multe probleme emoţionale la copii decât în trecut. Ca urmare a acestor cauze absenteismul şcolar, deşi nu reprezintă un fenomen social nou, ia amploare şi are implicaţii directe sau indirecte, pe termen scurt sau lung. Din păcate, absenteismul este în creştere, mai ales la nivel liceal, iar ignorarea sau pedeapsa excesivă pot doar contribui la cronicizarea fenomenului. Din acest motiv se impune cu necesitate prevenirea absenteismului şi implicit a

consecințelor majore pe care ar putea să le determine, dintre care cea mai gravă ar fi abandonul școlar. Un rol esențial în combaterea fenomenului absenteismului o are asistentul social. Pentru ca sistemul educativ să-și asume rolul de prevenire și de control al diverselor probleme ale elevilor, trebuie avută în vedere inițierea și dezvoltarea unor servicii sociale și de consiliere școlară care ar oferi o nouă modalitate de abordare a problematicii școlare (Dumitrașcu, 2012). Fenomenul de absenteism conduce la insuccesul școlar și constituie un pas important spre abandonul școlar. Pentru a putea ține sub control acest fenomen, absenteismul trebuie urmărit, prin diverse mijloace, prevenit și redus cât mai mult posibil. În cazul în care situația absenteismului scapă de sub control și se profilează riscul de abandon școlar se impune întregului corp profesoral luarea următoarelor măsuri în scopul prevenirii abandonului școlar.

Absenteismul școlar poate fi definit ca o problemă socială explicată din ce în ce mai des drept o caracteristică socio-culturală a mediului din care provine elevul. Este prezent mai frecvent în mediul urban, în cadrul familiilor sărace. Absenteismul mai poate fi înțeles și ca un tip de conduită evazionistă stabilă, permanentă ce reflectă o atitudine lipsită de respect, interes, motivație și încredere în educația școlară. Absenteismul este folosit de elevi ca o formă de agresiune pasivă împotriva școlii, fără a le mai fi frică de posibilele pedepse ce ar surveni atât din partea conducerii instituției, cât și a părinților. Absenteismul este primul factor asociat în mod direct cu abandonul școlar. În general, cei care ajung să abandoneze școala sunt elevii care învață la școli profesionale. Printre acțiunile ce pot fi întreprinse pentru reducerea ratei de abandon în țara noastră: integrarea elevilor cu risc de renunțare la educație și menținerea acestora în sistemul școlar, creșterea responsabilizării cadrelor didactice, reintegrarea elevilor deja aflați în abandon, monitorizarea stării sistemului pentru prevenirea timpurie a crizelor și identificarea periodică a modificărilor în ceea ce privește factorii de abandon școlar.

Până la urmă, care ar fi multitudinea de factori ce îi determină pe copii să nu mai meargă la școală?

- Cauze din mediul familial: dificultățile materiale, modelul educațional oferit de părinți sau de frații mai mari care sunt poate mai influențați, dezorganizarea familiei care atrage după sine dificultăți materiale, implicarea în activități aflate la limita legii, intrarea pe piața muncii. Alte motive ce își au sursa în cadrul familiei: încrederea scăzută în educație, migrația circulatorie, problemele întâmpinate de copiii ce părăsesc sistemul de învățământ românesc și apoi se întorc, și nu în ultimul rând etnica.
- Factori care apar în comunități, unii specifici doar anumitor comunități: mariajul timpuriu și asa zisul "furt de fete" care apar în comunitățile de etnici rromi; apariția unui copil, lipsa de securitate în anumite zone etc.
- Factori ce apar în mediul școlar: neimplicarea, orientarea școlară și profesională, repetența frecventă, integrarea
  insuficientă în colectivul clasei de elevi, familiaritatea mediului școlar.

Primul indicator care atrage atenția specialiștilor din domeniul educativ (cadre didactice, asistent social, psiholog, medic etc.) este performanța școlară. Dacă performanțele școlare ale copilului sunt mici, pot atrage după ele și probleme de adaptare, de integrare ce necesită intervenția specialiștilor. Astfel, școala trebuie să încerce să suplinească – prin oferta sa (educațională și de sprijin în învățare și incluziune) – lipsurile cu care vine elevul din familie și comunitate și să elimine sau să minimalizeze efectele negative pe care o parte dintre aspectele legate de contextul socializării le pot avea asupra școlarizării copilului. În consecință, este pragmatic ca elevii să fie monitorizați în ceea ce privește adaptarea încă de la începutul școlarizării, astfel încât să se poată prevedea și preveni eșecul lor școlar. Monitorizarea poate fi realizată de asistentul social. Astfel, rolul asistentului social este acela de a identifica din timp acei elevi care, datorită unor anumite influențe de factură economică, socială, culturală, medicală, riscă să ajungă la un moment dat în situația de a abandona școala. (UNICEF, pg. 6).

Una dintre sarcinile majore ale asistentului social școlar este de a contribui la identificarea elevilor sau a grupurilor de elevi care se află în situația de absenteism sau abandon școlar și de a le oferi ajutor. Unii dintre acești copii atrag atenția asupra riscului de inadaptare școlară prin conduita lor; astfel, se poate observa în pauze sau în cadrul activităților extracurriculare faptul că unii copii sunt fie agresivi, ostili, excesiv de dominatori, fie izolați, retrași, fără a interacționa deloc cu ceilalți; în timpul activităților instructive, postura corporală sau reacțiile comportamentale oferă, de asemenea, indicii importante cu privire la dificultățile lor de adaptare școlară: copilul pare contractat, amenințat, lipsit de resort, indiferent, ostil, are intervenții inadecvate, refuză realizarea sarcinilor, nu cooperează cu ceilalți etc. De aceea, identificarea precoce a acestei categorii de elevi se poate baza pe observațiile cadrelor didactice care lucrează direct cu elevii sau pe relatările altor membri ai personalului școlii.

Obiectivul general al asistenței sociale școlare constă în identificarea barierelor din procesul educațional, îndepărtarea acestora, precum și orientarea școlară a copilului în funcție de nevoi sau aptitudini (de exemplu, copiii cu nevoi speciale, copiii supradotați etc.) Asistentul social din școală trebuie să contribuie la o integrare socioprofesională reușită, să prevină inadaptarea școlară și socială prin investigarea cauzelor sociale, să urmărească și să dezvolte o relație familie-școală armonioasă.

O dată identificați elevii cu risc de abandon crescut și pe măsură ce s-au identificat și cauzele absenteismului, asistentul social școlar trebuie să ofere ajutor. Acesta poate lua forma consilierii individuale sau colective, cu un anumit număr de elevi (sau în relația elev – părinți) care prezintă probleme similare. În acest sens, asistenții sociali pot oferi elevilor informații, sfaturi, sugestii, îndrumare, pentru a-și propune anumite obiective și a le realiza, pentru a-și cunoaște mai bine abilitățile și trebuințele, interesele și prioritățile. Unii copii au nevoie să li se explice politica școlii, să li se argumenteze utilitatea normelor din regulamentele școlare, pentru a înțelege cum funcționează sistemul și care sunt oportunitățile care derivă din participarea la procesul școlar, dar și consecințele neparticipării atât pe termen scurt, dar și lung.

Asistentul social din școală poate stimula dezvoltarea unor relații de parteneriat între părinți și cadrele didactice, familia fiind chiar o resursă de învățare (Neamțu, 2003). Asistentul social poate avea și rol de negociator sau mediator al conflictelor care pot apărea între profesori și elevi, profesori și părinți, elevi și elevi, între elevi și instituția școlară sau comunitate. Toate formele de conflict pot reprezenta bariere în procesul educativ. Conflictele nesoluționate generează frustrări între părți și pot ajunge la forme greu de gestionat dacă nu sunt abordate constructiv. O abordare constructivă va conduce la un climat de înțelegere și de câștig pentru toate părțile, misiune care îi revine asistentului social școlar.

Bibliografie:

1. *** UNICEF. (2012). Ghid de lucru pentru prevenirea și combaterea abandonului școlar. Vandemonde: București.
2. Dumitrașcu, H. (2012). Consilierea în asistența socială. Polirom. Iași, pg. 247.
3. Neamțu, Gh. (2003). Tratat de asistență socială. Polirom Iași, pg. 840-841.

AVANTAJE ȘI DEZAVANTAJE ALE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. înv.primar:URSZAN LIVIA
Mediator școlar: CRETU ANGELICA
Școala Gimnazială „Ioan- Moraru„ Dîrlos Structură Curciu

Nevoile şcolare ale persoanelor deficiente/handicapate cer o atenţie specială. Trebuie întreprinse măsuri pentru asigurarea accesului egal la educaţie fiecărei categorii de persoane deficiente, ca o parte integrantă a sistemului de învăţământ. "

Articolul 3 din „ Declaraţia mondială asupra Educaţiei pentru toţi"

Integrarea educativă vizează reabilitarea şi formarea persoanelor cu nevoi speciale aflate în dificultate psiho-motorie, cu dizabilităţi senzoriale, intelectuale, de limbaj, psiho-comportamentale, printr-o serie de măsuri de natură juridică, politică, socială şi pedagogică. Principiul de bază al acestei tendinţe este acela de a adapta şcoala şi educaţia la diversitatea tipurilor şi a posibilităţilor de învăţare, la interesele şi abilităţile de care aceştia dispun. Această nouă orientare în realitatea educaţională presupune adoptarea unor reforme atât la nivel social cât şi la nivelul sistemului de învăţământ. În sens mai larg, integrarea educativă presupune schimbarea mentalităţilor cu privire la rolul social al şcolii, schimbarea mentalităţilor în plan individual, al cadrelor didactice, al părinţilor, etc. Reformele cele mai accentuate sunt cele la nivelul modului de desfăşurare a activităţii didactice. „Statutul persoanelor cu dificultăţi de învăţare sau al celor cu dizabilităţi decurge din atitudinea societăţii faţă de deficienţă şi deficienţi, deoarece ea este cea care construieşte o anumită imagine socială a omului şi care este investită cu valoare deplină în societate." (C.Enăchescu, p.188)

Problematica integrării copiilor cu CES în învăţământul de masă aduce în discuţie conceptul de egalitate a şanselor. Prin egalitatea şanselor se înţelege acel proces prin care diversele sisteme ale societăţii şi mediului sunt puse la dispoziţia tuturor, în particular a persoanelor cu handicap.

Existenţa copiilor cu CES a pus în faţa învăţământului probleme dintre cele mai diverse, de la forme de organizare a activităţii, metodologia didactică, strategiile de evaluare, strategiile de predare/învăţare, modalităţi de diferenţiere a activităţii şi/sau a conţinuturilor învăţării, etc până la complexa problemă a segregării sau/şi integrării acestor copii în învăţământul de masă.

Până nu demult, în unele ţări printre care şi România, a separat persoanele care nu se ridicau la nivelul standardelor prestabilite, dificultatea de învăţare fiind considerată consecinţa unei boli care poate fi tratată numai într-un loc specializat. Copiii cu deficienţe uşoare care frecventau şcoli obişnuite nu beneficiau de o asistenţă psihopedagogică adecvată. S-au creat astfel şcoli şi instituţii speciale.Tot mai mult se face azi simţită nevoia ca şcolile obişnuite să se implice prin lărgirea obiectivelor lor, astfel încât să poată cuprinde o mai mare diversitate de elevi şi să permită înglobarea, în sistemul general, a cât mai multor copii cu cerinţe educaţionale specifice.

În această perspectivă, însăşi învăţământul special trebuie să fie:

-recunoscut ca responsabilitate a tuturor celor care activează în învăţământul normal şi la îndemâna tuturor celor care au nevoie de el;

-integrant, permiţând tuturor copiilor cu deficienţe să fie educaţi în mediul

cel mai puţin restrictiv; -flexibil şi centrat pe copil;

-profesional, practicat de profesori specialişti şi devotaţi;

-comprehesiv şi realist, în funcţie de realităţi actuale, economice, sociale, culturale şi politice.

Strategia naţională cu privire la egalizarea şanselor pentru copiii şi tinerii cu deficienţe are la bază ideea <u>educaţiei pentru toţi şi pentru fiecare.</u>

- Şcolile trebuie să includă în procesul de învăţământ toți copiii, indiferent de condiţiile fizice, intelectuale, lingvistice sau de altă natură;
- Învăţământul trebuie adaptat la cerinţele copilului şi nu copilul să se adaptaze la cerinţele prefabricate;
- Participarea la procesul de învăţământ în cadrul şcolilor obişnuite, deschise pentru toţi membrii societăţii;
- Şcoala incluzivă trebuie să recunoască şi să reacţioneze la diversele cerinţe ale elevului prin: programe de învăţământ adecvate, organizare eficientă, strategii didactice concrete, folosirea optimă a resurselor, parteneriate cu celelalte instituţii ale comunităţii;
- Copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru obţinerea de performanţe proprii după posibilităţile lui;

Succesul integrării poate fi realizat numai prin funcţionarea unor parteneriate autentice la nivelul instituţiilor guvernamentale, al asociaţiilor nonguvernamentale al elevilor, cadrelor didactice, părinţilor şi al comunităţii locale.

Proiectarea şi realizarea unei asemene strategii, va apropia învăţământul românesc de generosul ideal al ,,educaţiei pentru toţi copiii- educaţie pentru fiecare”.

Dacă F.E.Verza (2002,p.285) defineşte instituţionalizarea ca ,,reprezentând încadrarea unor copii cu diverse tipuri de deficienţe în instituţii specializate unde aceştia beneficiază de hrană, îngrijire, odihnă, educaţie specializată şi chiar locuri de muncă, sub supravegherea unui personal specializat”, E.Bonchiş (2000,p.127) consideră că ,,a instituţionaliza un copil înseamnă a-l plasa într-un mediu din care lipsesc lucrurile personale, evenimentele personale, lipsesc activităţile adecvate/individualizate fiecărei persoane, lipseşte contactul cu lumea exterioară şi perspectiva viitorului”. Continuă autoarea: ,, personalul controlează toate deciziile iar rezidentul îşi pierde autonomia şi încetează a se mai vedea pe sine însuşi ca având alte roluri sau relaţii într-o lume exterioară instituţiei, el devine practic dependent de instituţie şi incapabil de organizare a propriei sale vieţi”.

Astfel se poate observa că există argumente pro şi contra în ceea ce priveşte instituţionalizarea copiilor cu CES precum şi rolul societăţii în cadrul acestui proces.

Analizând aceste probleme, David Thomas stabileşte următoarele avantaje şi dezavantaje privind segregarea/instituţionalizarea copiilor cu dizabilităţi/handicapuri:

Avantajele segregării/instituţionalizării separate:

- Un număr mai mare de persoane care se pot ocupa de copilul cu dizabilităţi cu mai multă atenţie;
- Eficienţa metodelor instructiv-educative din învăţământul special;
- Accesul la servicii medicale şi terapeutice;
- Reducerea presiunii psihologice exercitate asupra copilului prin acordarea posibilităţii şi timpului necesar rezolvării problemelor legate de autoîngrijire şi prin oferirea ocaziei de a elabora niveluri pozitive ale imaginii de sine;
- Includerea într-o comunitate avizată, care recunoaşte şi se îngrijeşte de nevoile sale.

Dintre dezavantajele principale se pot enumera:

- Plasamentul copilului într-un sistem social compus în mare măsură din indivizi având acelaşi handicap, ceea ce conduce la considerarea celorlalţi drept grup de referinţă;
- În mod deosebit, atunci când plasamentul este rezidenţial, presupune lipsa contactului cu grupurile de vârstă normale, cu toate consecinţele ce rezultă de aici pentru dezvoltarea psiho-socială;
- Copiii segregaţi din cauza dizabilităţilor lor nu au şansa de a lega prietenii în cartierul în care locuiesc;
- Este intuit stigmatul social;
- Un mediu exagerat de protector devine periculos datorită vulnerabilităţii pe care o produce atunci când tinerii cu handicap sunt nevoiţi să-l părăsească;
- Apar consecinţe negative asupra mediului şcolar generate de conflictele privind asumarea competenţelor din partea serviciilor sociale, a celor medicale sau a instituţiei de învăţământ special.

Şcoala este un mediu important de socializare. Integrarea şcolară exprimă: atitudinea favorabilă a elevului faţă de şcoala pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivaţii puternice care susţine efortul copilului în munca de învăţare; situaţie în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acţiunile desfăşurate pentru educaţia sa; corespondenţă totală între solicitările formulate de şcoală si posibilităţile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învăţătură şi în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilităţile copilului sau la cerinţele şcolare. Asistentul social joacă din nou, un rol important, prin alegerea instituţiei de învăţământ, putând astfel modela evoluţia ulterioară a copilului .

Adepţii învăţământului segregaţionist vehiculează unele argumente :

1. învăţământul special oferă posibilitatea aplicării unor programe specializate în funcţie de categoria deficienţei, de nivelul vârstei cronologice şi mintale, fapt ce deschide o perspectivă mai bună pentru integrarea în mediul socio-profesional ;
2. în învăţământul special omogenizarea grupelor de lucru se poate realiza mai bine decât în învăţământul obişnuit deoarece la diversitatea copiilor cu deficienţe se adaugă diversitatea celor normali şi diferenţele majore dintre cele două grupuri ;
3. învăţământul special funcţionează cu un efectiv restrâns de elevi, fapt ce permite organizarea activităţilor în funcţie de particularităţile psiho-individuale ale copiilor ;
4. învăţământul special dispune de cadre didactice specializate atât prin profilul pregatirii universitare, cât şi prin dobândirea de experienţă în activitatea practică desfăşurată în timp cu copiii cu CES;
5. în învăţământul obişnuit, izolarea şi autoizolarea copiilor cu CES sporeşte pentru că se menţin atitudini negative din partea colegilor normali sau acceptarea primilor cu rezerve serioase ;
6. în clasele din învăţământul obişnuit, unde sunt prezenţi doi- trei copii cu CES, aceştia sunt neglijaţi de către cadrele didactice, întrucât ele nu au la dispoziţie timpul necesar de a se ocupa de ei în mod diferenţiat şi nici nu dispun de pregătirea necesară pentru a putea contribui la recuperarea lor ;
7. în ţările mai dezvoltate copiii cu CES frecventează şcoala de masă şi în completarea unor activităţi suplimentare efectuate de un specialist de sprijin sau unul itinerant, astfel încât un copil cu deficienţe beneficiază de constituţia mai multor specialişti.

Nivelurile la care se realizează integrarea sunt:

- integrarea fizică-permite satisfacerea trebuinţelor de bază;
- integrarea funcţională-presupune crearea condiţiilor de utilizare efectivă a tuturor serviciilor şi facilităţilor puse la dispoziţia comunităţii;
- integrarea socială-vizează stabilirea acelor tipuri de relaţii în comunitate care să nu excludă persoana cu handicap de la viaţa socială obişnuită;
- integrarea personală-se referă la posibilitatea iniţierii, menţinerii şi dezvoltării unor relaţii cu persoane semnificative;
- integrare societală- are în vedere asigurarea drepturilor cetăţeneşti normale şi a autonomiei decizionale în ceea ce priveşte propria existenţă;
- integrarea organizaţională- priveşte participarea deplină la toate nivelurile structurilor organizaţionale în conformitate cu capacităţile şi interesele persoanei cu handicap.

Problemele legate de integrare şcolară sunt orientate în esenţă înspre ,,integrarea în structurile învăţământului de masă a copiilor cu cerinţe speciale în educaţie pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase şi cât mai echilibrate a personalităţii acestora.” (A.Gherguţ, p.12, 2001)

Şcoala incluzivă reprezintă un pas mai departe în procesul de permeabilizare şi eliminare treptată a barierelor educaţionale dintre copiii obişnuiţi şi cei cu diverse dizabilităţi.

,,Fiecăruia-i dată de natură măsura de minte, pe care a fost silit s-o aibă. Educaţia poate să dezvolte puterile minţii existente, nu poate pune însă ceea ce nu-i.”

M. Eminescu

Bibliografie:
Rev. ,,Învăţământul primar”, nr. 1/2000, Ed Discipol, Bucureşti, 2000;
Verza, E., Psihopedagogie specială, manual pentru clasa a XIII-a, şcoli normale, E.D.P., Bucureşti, 1994;
Blândul, V., Introducere în problematica psihopedagogiei speciale, Ed.Univ. din Oradea, 2005;
Gheruţ,A., Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată, Ed.Polirom. Iaşi, 2001;

DESPRE EDUCAŢIE...

Prof. Înv. Primar, Ceauşoglu Anelice
Prof. Perţa Mihaela
Şcoala Gimnazială Nr. 4-Rm. Vâlcea

Educaţia, din punct de vedere etimologic, reprezintă influenţarea sistematică şi conştientă a dezvoltării facultăţilor intelectuale, morale şi fizice ale copiilor şi tineretului precum şi totalitatea metodelor folosite în acest scop. Calitatea în educaţie se referă la totalitatea însuşirilor esenţiale ale sistemului educaţional şi reprezintă ,,valoarea pe care societatea o acordă serviciilor educaţionale şi educaţiei în ansamblul ei”. Definită de clienţii/beneficiarii serviciilor educaţionale ca un ansamblu de caracteristici ale unui program prin care sunt îndeplinite aşteptările lor, calitatea educaţiei trebuie :

- să fie construită pe valori împărtăşite, pe baza unor experienţe şi rezultate valoroase; ea nu trebuie produsă la comandă prin efectul unei legi sau act normativ
- să fie produsă de oameni pentru oameni, responsabilitatea revenind nu doar şcolii ci întregii societăţi să fie asigurată printr-un sistem explicit de principii, criterii, standarde şi indicatori
- să fie oferită de instituţii responsabile şi promovată de liderii educaţionali să respecte autonomia individuală având la bază autonomia instituţională să fie orientată pe rezultate
- să se realizeze în dialog şi prin parteneriat
- să fie centrată pe beneficiarii serviciilor educaţionale asigurând participarea actorilor educaţionali şi valorizând resursele umane
- să se bazeze pe inovaţie şi pe diversificare înţelegând interdependenţă dintre furnizorii şi beneficiarii implicaţi în oferta educaţională

La nivelul şcolii, calitatea în educaţie nu este un produs al funcţionării ei în condiţii normale.

Pornind de la acest reper, esenţial în asigurarea unui proces educaţional optim, calitatea poate fi definită prin negociere între şcoală şi comunitate şi apoi asumată în parteneriat, nu impusă pe cale ierarhică.

Asigurarea calităţii în învăţământul preuniversitar este reglementată într-un cadru legal prin legi şi acte normative. Managementul calităţii în educaţie reprezintă nu doar ştiinţa organizării şi conducerii calităţii în sistemul educaţional ci şi activitatea desfăşurată în acest sens. Calitatea educaţiei este asigurată de :

- actorii educaţionali (elevi, părinţi, cadre didactice, conducerea şcolii) având rol în producerea /generarea şi realizarea educaţiei de calitate
- Comisia pentru evaluarea şi asigurarea calităţii care are rol în asigurarea calităţii şi în evaluarea internă a calităţii educaţiei
- Agenţia Română de Asigurarea Calităţii în învăţământul preuniversitar care are rolul de evaluare externă a calităţii educaţiei

Asigurarea calităţii educaţiei în context formal se realizează mai ales prin modul în care cadrul didactic organizează demersul didactic, pentru atingerea competenţelor vizate de programă. În viziune modernă, rolul profesorului este de a facilita şi intermedia învăţarea, de a fi partener în învăţare, de a-i ajuta pe elevii săi să înţeleagă, să argumenteze puncte de vedere proprii.

Modalităţile de realizare a învăţării urmăresc formarea de competenţe şi deprinderi practice cu accent pe învăţarea prin cooperare. Situaţiile de învăţare create trebuie să-i încurajeze pe elevi

să exprime puncte de vedere proprii, să colaboreze în rezolvarea sarcinilor de lucru, să-i incite la căutare.

Rolul şcolii în realizarea finalităţilor învăţământului obligatoriu constă în conducerea elevilor către: demonstrarea gândirii creative, folosirea diverselor modalităţi de comunicare în situaţii reale şi contexte variate, înţelegerea şi utilizarea tehnologiilor în mod adecvat, dezvoltarea capacităţii de investigare şi valorizare a experienţei personale, precum şi alte capacităţi şi aptitudini, spre exemplu: capacitatea de adaptare la situaţii diferite, contribuţia la construirea unei vieţi de calitate, construirea unui set de valori individuale şi sociale, dar şi orientarea comportamentului şi carierei în funcţie de acestea.

Pe parcursul activităţii profesionale a unui cadru didactic sunt situaţii când apar discrepanţe între obiectivele programei şi nivelul real de pregătire al elevilor; în acest caz se analizează aceste discrepanţe, se identifică nevoile de educaţie şi se proiectează activitatea didactică explicit acestor nevoi. În cazul discrepanţelor negative se elaborează activităţi de recuperare, iar în cazul celor pozitive activităţi de formare specială pentru performanţe şcolare.

Şcoala trebuie să contribuie la egalizarea şanselor tuturor copiilor la educaţie şi la dezvoltarea potenţialului lor, precum şi la orientarea pregătirii şcolare şi profesionale. În învăţământul contemporan se pune accentul pe funcţia formativă a acestuia.

În elaborarea strategiilor didactice orientarea modernă a determinat noi roluri pentru fiecare participant la actul învăţării, noi modalităţi de realizare a învăţării, alte perspective de evaluare.

În instruire, datorită multiplelor valenţe formative pe care le au, strategiile interactive sunt indispensabile pentru asigurarea calităţii educaţiei. Strategiile didactice interactive sunt caracterizate de dinamism, ele stimulează o cunoaştere activă, prin participări şi asocieri la situaţii practice; învăţarea fiind un proces activ şi constructiv. Spre deosebire de situaţiile de învăţare în care elevii sunt simpli ascultători atunci când sunt implicaţi activ, când participă la construirea propriei cunoaşteri copiii învaţă cu plăcere şi mai temeinic. Prin folosirea acestor strategii sunt create o diversitate de situaţii în care cunoştinţele sunt transferabile în alte contexte, aplicabile şi în alte situaţii decât cele în care au fost însuşite. Interesele elevilor, curiozitatea acestora sunt stimulate mai ales dacă sunt utilizate situaţii din viaţa reală pentru viaţa reală.

Strategiile didactice interactive au un rol important în dezvoltarea capacităţilor/abilităţilor sociale, de comunicare între participanţi prin promovarea lucrului în echipă. Un plus al strategiilor didactice interactive, comparativ cu lucrul individual, constă în faptul că grupul repartizează sarcinile între membrii săi, iar bucuria reuşitei este mai mare dacă este împărtăşită cu crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaţionare şi de răspuns diferenţiat. Baza acestor strategii este căutarea-cercetarea, învăţarea prin sprijin reciproc stimulând astfel participările individuale, antrenând întreagă personalitate a participanţilor: abilităţi cognitive, afective, volitive, sociale.

Conflictele socio-cognitive, favorizate de interactivitate, sunt stimulative pentru învăţare, construirea unei corelaţii între legăturile psihosociale şi structura cognitivă a grupului constituie resurse de progres în învăţare pentru toţi elevii.

Dezvoltarea funcţiilor cognitive, a sistemelor conceptuale este dependentă de dezvoltarea limbajului, acesta fiind indispensabil structurării, fixării, păstrării şi reactualizării informaţiei, dar şi a transmiterii acesteia între membrii grupurilor. Având în vedere acest aspect se evidenţiază încă o dată importanţa folosirii strategiilor didactice interactive.

Pentru a asigura succesul interacţiunii în grup, profesorul trebuie să dezvolte la copii abilităţi cum ar fi:

- capacitatea de comunicare;
- capacitatea de a trimite şi a primi feed-back-uri;
- capacitatea de a asculta activ (prelucrând informaţia);
- capacitatea de a fi receptiv, de a accepta şi susţine diferenţele de opinie;
- capacitatea de a reflecta şi de a fi selectiv în a se concentra asupra priorităţilor;

Aspectele ce asigură calitatea educaţiei în context formal prin utilizarea interactivităţii:

- lucru în grupuri mici elevii: se simţeau stimulaţi, iar responsabilitatea rezolvării sarcinii de lucru era maximă, spre deosebire de activităţile individuale;
- în planul dezvoltării socio-afective influenţele erau favorabile, elevii care de obicei aveau conflicte colaborau pentru rezolvarea sarcinii de lucru;
- interesul pentru temele de lucru date era sporit în cazul lucrului în echipă;
- elevii care de obicei se blocau emoţional din punct de vedere al creativităţii se manifestau spontan şi productiv;

- elevii care de regulă refuzau să lucreze, din frică de a greşi, treptat au început să se integreze în activitatea grupului antrenându-se cu ceilalţi;
- elevii manifestau respect reciproc, rezolvarea sarcinii de lucru comune îi făcea să fie „de aceeaşi parte";
- în cazul reuşitelor apare entuziasm comun, manifestat deschis şi apreciere sincer formulată ;
- se formează comportamente de sprijin reciproc, de întrajutorare;
- elevii manifestau o mai bună comunicare, o adevărată reţea de dialoguri;
- elevi împărtăşesc păreri, cerând sprijinul grupului în anumite situaţii, fără reţineri;
- elevii manifestau flexibilitate şi creativitate;
- elevii lucrează cu plăcere într-o atmosferă degajată.

În ceea ce priveşte evaluarea, metodele de evaluare sunt factorii principali în sporirea calităţii educaţiei şcolare. Ele constituie căile pe care le urmează cadrul didactic împreună cu elevul/elevii săi în demersul evaluativ.

Metodele de evaluare se împart în: metode tradiţionale de evaluare şi metode moderne, alternative şi complementare de evaluare. Metodele tradiţionale de evaluare (probele orale, probele scrise, probele practice) reprezintă „piatra de temelie" în dezvoltarea metodelor moderne (referatul, investigaţia, proiectul, portofoliul, observarea sistematică a activităţii şi a comportamentului elevilor, autoevaluarea). Acestea din urmă, „noul", se îmbină perfect cu „vechiul", împreună coexistând şi fiind la fel de valoroase. De exemplu, proba scrisă este foarte preţuită şi utilizată şi în prezent pentru că, prin intermediul ei, se poate evalua un număr mare de elevi într-un timp scurt, pe baza unor criterii stabilite dinainte. Însă şi portofoliul întocmit de către elev este una dintre metodele de evaluare moderne în care se mai păstrează tradiţionalul – este o probă scrisă. Însă, el oferă o perspectivă de ansamblu asupra activităţii elevului pe o perioadă mai lungă de timp, depăşind neajunsurile altor metode tradiţionale de evaluare cu caracter de sondaj în materie şi între elevi. De aceea, cele două tendinţe metodologice trebuie să se împletească funcţional una cu cealaltă, să existe o completare optimă şi fructuoasă.

Pentru ca evaluarea să fie formativă, este necesar să existe o combinaţie de metode care să răspundă cerinţelor şi aşteptărilor. Prin aplicarea metodelor alternative de evaluare se pot sublinia unele efecte formative ale acestora.

Folosirea metodelor alternative de evaluare încurajează crearea unui climat de învăţare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluaţi în mediul obişnuit de învăţare, prin sarcini contextualizate; realizează experimente, elaborează proiecte, alcătuiesc portofolii, acestea fiind în acelaşi timp şi sarcini de instruire şi probe de evaluare. Este important ca elevii să înţeleagă criteriile de evaluare, procesul evaluativ, pentru a putea reflecta asupra performanţelor obţinute, a le explica şi a găsi modalităţi de progres. Evaluarea nu trebuie să se realizeze în raport cu ceilalţi, pentru că scopul nu este de a-i ierarhiza, ci de a observa evoluţia, progresul, achiziţiile. Însă nicio metodă în sine nu este suficientă, oricât de bine ar fi stăpânită şi oricât de corect ar fi aplicată. Combinarea tuturor metodelor de evaluare vor avea drept rezultat asigurarea unor judecăţi de valoare corecte. Nu există o metodă ideală de evaluare. Atât cele tradiţionale, cât şi cele moderne sunt la fel de fructuoase pentru evaluarea elevilor, atâta timp cât sunt bine gândite şi bine aplicate de către cadrul didactic, mai ales dacă ele se întrepătrund.

„Răbdarea, încrederea, iubirea sunt elemente care aduc lumina în sufletele copiilor, iar copiii îşi vor aminti întreaga viaţă de cei care au contribuit la desăvârşirea lor personală. A fi educator este, fără îndoială, meseria cea mai importantă şi nobilă a omenirii, pentru că are acces direct la sufletele copiilor, iar de eforturile depuse de educatori depinde întreaga evoluţie umană."
(Oprea, C.,L., 2008, p. 302)

Bibliografie:

1) Cerghit, I. (1997). Metode de învăţământ. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică
2) Cucoş, C. (2002). Pedagogie. Iaşi: Editura Polirom
3) Iucu, R., B. (2005). Teoria şi metodologia instruirii. Bucureşti: P.I.R.
4) Oprea , C., L. (2008). Strategii didactice interactive. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică

ADOLESCENȚA ȘI PROBLEMELE EI MEREU ACTUALE

Profesor consilier Dulu Claudia CJRAE Prahova – CSAP Colegiul Național „Nichita Stănescu" Ploiești
Profesor consilier Mocanu Maria CJRAE Prahova – CSAP Liceul Teoretic „Șerban Vodă" Slănic

„Este mai ușor să construiești un copil puternic decât să repari un matur stricat" Frederick Douglass

Copil este orice persoană din lume în vârstă de până la 18 ani care are aceleași drepturi și care nu trebuie să fie sub nicio formă victima vreunei discriminări. „Conservatorismul, depersonalizarea, intelectualismul și antihedonismul, autoritarismul și obediența, elitismul și inegalitatea de șanse, segregarea școlii de persoană, familie, comunitate și societate sunt doar câteva dintre tarele învățământului românesc care mai persistă din nefericire și astăzi (Miroiu și colab, 1998) „Se pare că sistemul de învățământ românesc nu este încă în totalitate pregătit să răspundă exigențelor impuse de tipul de societate și nici schimbărilor de esență pe care le-a adus noul secol pe întregul mapamond. Creșterea numărului de eșecuri și abandonuri școlare, de comportamente delincvente sau nesănătoase, de tulburări emoționale în rândul elevilor, explică de ce apare nevoia unor indicatori de bune practici care să vină în întâmpinarea nevoilor complexe de formare a copiilor și adolescenților și din perspectiva activităților de consiliere școlară. Formarea unui stil de viață sănătos, integrarea sexualității în maturizarea emoțională, controlul stresului, dobândirea de repere în orientarea școlară și profesională sunt condiții esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a personalității adolescentului.

Din perspectiva părintelui- putem spune că dacă ai supraviețuit cu succes unui nou-născut care trebuie hrănit în timpul nopții, crizelor de furie ale copilului de la doi ani, crizelor de plâns de la începutul grădiniței sau al școlii, adolescența nu mai reprezintă o problemă? Este necesar ca adolescența sa fie tratată ca o perioadă de criză? În mod firesc ea este o perioadă de transformări, caracterizată prin modificări în comportamentul și atitudinile copilului, trăită în mod diferit de fiecare copil și de fiecare familie în parte, caracterizată nu numai prin conflicte ce anunță maturizarea adolescentului, ci și printr-o serie de modificări la nivel intelectual, emoțional și social, modificări ce nu sunt întotdeauna la fel de rapid sau ușor de vizibile precum modificările fizice. Credem că este greșit să generalizăm imaginea adolescentului rebel și aflat mereu în conflict cu părinții. Nevoia de independență în gândire atrage după sine capacitatea de a formula propriile păreri în legătură cu o serie de situații și uneori aceste percepții pot intra în conflict cu cele ale părinților fie datorită idealismului specific vârstei și convingerii că au dreptate, fie din nevoia de a-și scandaliza părinții ale căror atitudini pot fi considerate drept demodate. În astfel de situații, răzvrătirea apare doar dacă părintele este excesiv de autoritar și nu lasă adolescentului posibilitatea să se confrunte în anumite limite cu eventualele consecințe ale comportamentelor neadecvate. Devine necesară consilierea părinților pentru a preîntâmpina tentația adolescentului de a încerca o serie de comportamente riscante: fumatul, consumul de alcool /drog/internet, relațiile sexuale premature ori neprotejate, pornite din convingerea că nimic rău nu li se poate întâmpla. Acest gen de comportamente pot fi prevenite printr-o comunicare adecvată și prin informări pertinente care să urmărească responsabilizarea adolescentului, dar și a părintelui.

Procesul de consiliere implică o relație specială între consilier și elev, părinte, profesor, bazată pe responsabilitate, confidențialitate, încredere și respect. În calitate de consilier școlar putem ajuta părinții adolescenților să găsească cele mai potrivite strategii prin intermediul cărora să gestioneze cu succes relația cu copilul. Se pot face câteva recomandări cu referire la unele aspecte specifice :

- Să discute din timp cu copiii despre modificările specifice perioadei pubertății.
- Să aleagă situațiile în care va trebui să „pună piciorul în prag„ De exemplu – dacă încercați să obiectați sau să-i interziceți unele retușuri estetice (vopsirea părului, folosirea ojei negre sau a machiajului strident, piercing-uri, tatuaje sau vestimentație mai ciudată) cel mai probabil reacția lor va fi una contradictorie. Explicațiile și argumentele raționale date adolescentului îl vor ajuta să reflecteze la situația respectivă, chiar dacă va dura ceva timp. Nu aceeași atitudine este recomandată în cazul consumului de tutun/alcool/ drog, ale căror efecte sunt nocive mai ales pe termen lung.
- Să încurajeze adolescentul să aibă propriile păreri pe care să le susțină rațional, cu argumente.
- Să stabilească limite și reguli ce trebuie respectate în comportamentul zilnic.
- Să-i transmită propria dezaprobare fără a-l jigni sau umili.
- Să accepte nevoia de intimitate a adolescentului.
- Să monitorizeze pe cât posibil accesul la emisiunile TV sau la rețelele de socializare de pe internet, dependența de jocuri online, etc.

- Să prevină comportamentele de risc prin discuții cordiale... și nu numai.

Persistența unor modificări posibile pot semnala probleme care necesită intervenția unui psiholog sau psihiatru care să determine în ce măsură acestea reprezintă sau nu simptomele unor probleme grave. Această situație va fi recunoscută după o serie de comportamente ce pot fi observate:

- Pierderi sau creșteri semnificative în greutate,
- Probleme cu somnul,
- Absenteismul motivat repetat sau chiulul repetat de la școală,
- Note proaste, dificultăți de învățare,
- Discuții sau glume despre sinucidere,
- Tendințe de izolare,
- Semne că fumează, bea sau consumă droguri,
- Probleme de comportament la școală,
- Probleme de încălcare a legii.

Consilierul școlar are obligația de a proteja interesele clientului său, să respecte un sistem de valori și coduri stabilite de asociațiile de specialitate. Sistemul de valori al consilierului se fundamentează pe filozofia psihologiei umaniste și a învățământului centrat pe elev, valorizând cele două asumpții: ,,Toate persoanele sunt speciale și valoroase pentru că sunt unice,, și ,,Fiecare persoană este responsabilă pentru propriile decizii.,,

Atitudinile fundamentale ale consilierului în absența cărora procesul de consiliere nu își atinge scopul formativ sunt: acceptarea necondiționată, empatia, congruența, gândirea pozitivă, responsabilitatea, respectul.

Bibliografie consultată:

- A. Băban – Consiliere Educațională – Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj Napoca, 2001,(p11,12,21,22)
- Ghidul părintelui de adolescent – Centrul de evaluare și intervenție pentru copii și adolescenți, Cluj Napoca, cursuri on-line www. Cognitrom.ro

ROLUL CADRELOR DIDACTICE ÎN EDUCAREA, ABILITĂȚILOR PROSOCIALE LA ELEVI

PROFESOR NICOLETA BĂLĂȘOIU
PROFESOR CIUCĂ RODICA
LICEUL TEHNOLOGIC CONSTANTIN DOBRESCU CURTEA DE ARGEȘ

Pentru dezvoltarea conduitelor pro-sociale, sunt necesare investiţii mari de timp şi de efort. atât din partea profesorilor, priviţi ca nişte „proiectanţi”, cât şi din partea comunităţii în colaborare cu familiile.

Conduitele profesorilor ar trebui să fie marcate de: generozitate şi angajament; respect în relaţia cu cei cu care colaborează şi încredere mutuală; oportunităţi pentru diverse servicii oferite de către comunitate elevilor; înţelepciunea de a înţelege ce au nevoie elevii pentru a fi motivaţi să înveţe (ibidem.).

Huitt (2004) dezbate problemele legate de modul în care se practică astăzi dezvoltarea conduitelor pro-sociale. Autorul consideră că valorile includ atât comportamentele cognitive cât şi comportamentele afective, dar nu în mod necesar componente comportamentale sau conative. Sistemul educaţional trebuie să pregătească fiecare individ să progreseze sub toate aspectele vieţii: social, politic, spiritual.

Dezvoltarea conduitelor pro-sociale trebuie văzută ca un proces organic în dezvoltarea aspectelor materiale/ psihice, umane/ psihologice şi spirituale/ transcedentale a existenţei umane. Vorbind despre educaţia modernă trebuie să avem în vedere trei modele de acţiune. “Proiectul dezvoltării copilului” este destinat să ajute profesorii şi părinţii să sporească atitudinile şi comportamentele pro-sociale ale copiilor, pornind de la trei premise:

-părinţii joacă un rol important în dezvoltarea conduitelor pro-sociale ale copiilor;

- conduitele pro-sociale se dezvoltă din copilărie pe baza a ceea ce copilul gândeşte şi a experienţelor proprii;
- copilul trebuie să trăiască într-un mediu familial adecvat.

Cel de-al doilea model despre care se vorbeşte este numit “Hyde School”. Este vorba despre şcoala care încearcă să integreze elevul în societate. Acest model îşi propune să:

- motiveze tinerii să aibă scopuri înalte în viaţă;
- să ofere cadre specializate care să ghideze procesul dezvoltării caracterului,etc.

Programul a fost implementat acum mai bine de 25 de ani şi este ghidat de credinţele fundamentale pe care fiecare copil le are, iar şcoala se concentrează asupra dezvoltării caracterului prin specificitate, curaj, integritate, atenţia asupra altora,curiozitate, conducere.

"City Montessori School" este cel de-al treilea model exemplar. Este o şcoală privată, nonprofil care oferă o educaţie exemplară. Kress şi Elias (2006) analizează mai multe aspecte ale programelor de formate a abilităţilor sociale şi emoţionale(ASE). Redăm în continuare aceste analize. Construirea ASE, învăţarea focalizată trebuie să presupune implicarea comunitară. Cu toate că acest lucru este de la sine înţeles, în realitate el nu face faţă presiunii pentru rezultate rapide. Eşecul în tratarea acestui sfat la modul serios este un impediment în calea construirii comunităţii şi a implementării programului. De fapt, cercetările indică faptul că eforturile programelor de dezvoltare a ASE se dovedesc a fi zadarnice din cauza inconsistenţelor eforturilor de implementare (Gager & Elias, 1997). Personalul şcolar este adesea nepregătit pentru implementare, iar administratorii sunt provocaţi la un efort susţinut, de lungă durată, necesar pentru a crea un program comprehensiv şi durabil.

Graba de a pune lucrurile la punct, de a alege scurtături care exclud persoane, implementarea unor hotărâri directive pot părea eficiente, dar, în realitate, acestea fac ca rezultatele dorite să fie greu atinse. Pentru o şcoală, „a nu lăsa pe nimeni în urmă" necesită ca nici un profesionist să nu rămână în urmă.

Adevăratele rezultate necesită o apropiată coordonare, nu programe izolate, precum efortul de echipă, nu eforturi izolate şi individuale. Mesajul real este acela că înşişi copiii devin o comunitate care învaţă, atunci când cei din jurul lor devin o comunitate care are drept scop dezvoltarea ASE ale copiilor (Kress şi Elias, 2006).

Consilierii şcolari trebuie să se asigure că aceste principii sunt puse în practică în dezvoltarea programului. Pentru a fi de ajutor, Kress şi Elias (2006) prezintă patru puncte de referinţă pe care le pot urma consilierii şcolari în munca lor cu conducerea şcolii pentru a ajuta la construirea unei modalităţi de dezvoltare a abilităţilor copiilor de participare comunitară.

Punctul de reper 1: Sondarea "laturii emoţionale" – una din tehnicile care par a fi de ajutor în consultarea cu managerii educaţionali în timpul procesului de implementare este „Turul emoţiilor" (Novick, Kress, & Elias, 2002).

Acest exerciţiu de vizualizare le cere participanţilor să :

(a)se imagineze pe ei înşişi într-o plimbare prin clădirea şcolii într-o zi de şcoală

(b)să intre în contact cu emoţiile experimentate în cadrul fiecărui punct al traseului

(c) să se exprime atunci când se simt mândrii, anxioşi, depresivi şi aşa mai departe. Clarificarea în acest fel a peisajului emoţional face posibilă discuţia pe marginea climatului social şi emoţional a comunităţii şcolare. O continuare interesantă se referă la repetarea exreciţiului cu variate elemente componente ale şcolii – echipa de implementare, posibilităţile de implementare şi elevii. Consilierul şcolar îl poate ajuta pe directorul şcolii să înţeleagă rezultatele acestei activităţi:

- Ce poate să însemne faptul că anumite locaţii (...) sunt propice anxietăţii pentru elevi?
- Ce se poate face când mândria pe care directorul o simte observând grupurile cooperative din clasă este frânată de lipsa de experienţă a acestuia în conducerea unor astfel de grupuri?

Această activitate se poate repeta în momente variate de timp. Considerarea „laturii emoţionale", ca punct de reper, are beneficii nu doar în crearea unui program durabil, dar şi în exemplificarea valorilor pozitive care favorizează legăturile şi comunicarea.

O activitate precum „turul emoţiilor" poate constitui o fixare a nevoilor – o cale pentru liderii şi consilierii şcolari de a afla punctele tari şi punctele slabe ale şcolilor şi de a afla dacă aprecierile lor coincid cu ale celorlalţi. De asemenea, poate servi ca o alertă pentru acele individualităţi sau zone din cadrul şcolii care pot să constituie surse de putere şi suport sau bariere, pe măsură ce decurge „călătoria" de implementare. Dincolo de aceasta, o asemenea activitate lasă ca variatele „elemente componente" să ştie că experienţele lor emoţionale sunt tratate cu seriozitate şi că sensul lor pentru şcoală ca şi comunitate va fi un factor de orientare în programarea viitoare. În mod general, se arată că emoţiile şi empatia sunt valorificate şi văzute în integralitate în continuarea construirii comunităţilor şcolare.

Punctul de reper 2: "Creează o modalitate de rezolvare a problemelor" - o activitate precum „turul emoţiilor" este o parte importantă dintr-o strategie mai largă de implementare a unui program care poate fi conceptualizată pornindu-se de la rezolvarea unei probleme, a unui algoritm acţiune-cercetare. Paşii în acest tip de proces sunt paraleli cu cei folosiţi într-o largă varietate de alte setări organizaţionale şi cu „Paşii de implementare" din ASCA National Model's (ASCA, 2005, pp.69-71). Acţiunile din cadrul

programului de planificare constituie munca de jos care va fi baza următoarelor eforturi de implementare. Munca de rezolvare a problemelor, realizată înaintea începerii programului, va determina gradul de succes şi longevitate a acestuia. În esenţă, consilierul şcolar lucrează cu directorul în reliefarea părţilor simple şi a celor dificile din cadrul programului.

Adoptarea acestei metode de rezolvare a problemei îi conferă consilierului libertatea de a asista la formularea unor răspunsuri la câteva întrebări cheie:

- Cum va fi introdus programul?
- Ce roluri trebuie create sau modificate pentru funcţionarea programului?
- De care evidenţe se va ţine seama în stabilirea procesului şi evidenţelor programului?
- Ce mecanisme modifică programul, bazându-se pe experienţă?

Aceste întrebări, ar trebui luate în considerare înainte ca programul să debuteze, pentru a fi integrate în strategia de implementare. Adoptarea acestei metode de rezolvare a problemei permite flexibilitatea formulării active a dificultăţilor şi a potenţialelor blocaje ca oportunităţi în învăţare şi perfecţionare a procesului. O astfel de orientare este importantă în crearea unor programe durabile în mediile aflate în continuă schimbare. (De exemplu, directorul realizează în fiecare an semnificative schimbări de personal, noi mandate centrale şi/sau reduceri de buget ce trebuie planificate dinainte). Mergând mai departe, ea exemplifică aşteptările membrilor din comunitate de a rezolva problemele şi dificultăţile cu optimism, ajungându-se ca temerile să fie adresate activ, sistematic şi cu respect.

Punctul de reper 3: "Colaborarea asiduă" - educatorii şi consilierii şcolari vor ca elevii şi angajaţii să lucreze în grupuri în mod productiv, să ia în calcul multiple perspective înaintea luării unei decizii şi să ia în considerare impactul deciziilor lor asupra altor persoane. Cu alte cuvinte, noi vrem ca sistemul să funcţioneze ca o comunitate de învăţare. Totuşi, deseori ne consultăm cu unii leaderi educaţionali care iau decizii unilaterale ce sunt, de multe ori, doar comunicate angajaţilor.

Leadershipul eficient şi eficace va lăsa ca aceste tipuri de decizii să aibă loc ocazional. Totuşi, angajaţii caută indicatori şi limite până la care sunt de încredere, contribuţia lor este valorificată şi îndoielile sunt conştientizate.

Consilierii şcolari trebuie să se asigure că angajaţii au un cuvânt de spus în executarea programului; că anxietatea, temerile şi îndoielile profesorilor legate de noul program sunt comunicate şi că alte experienţe similare sunt luate în considerare. În prezentarea raţională a viziunilor programului către angajaţi, interesul trebuie să cadă pe „morcov". (Imaginează-ţi cum ar arăta clasa dacă elevii s-ar respecta între ei şi te-ar respecta) în detrimentul „bâtului" (Aderenţa ta la program va fi luată în considerare în cadrul evaluărilor).

Această continuă colaborare ar putea implica realizarea unui comitet format ce către consilierul şcolar din diferiţi reprezentanţi (profesori, părinţi, elevi, conducătorii comunităţii) pentru a ajuta la orientarea programului. Cele mai de succes şcoli au comitete de angajaţi – similare cu acele consilii ajutătoare (discutate în cadrul ASCA Național Model, 2005, pp.47-48) – pentru a coordona aspecte variate ale programelor şi conexiunile lor cu alte părţi ale şcolii. Comitetul poate fi activ în cadrul oricărui pas de cercetare şi implementare. Subcomitetele pot fi formate pentru a conduce alţi paşi în cadrul acestui proces. Luarea unei poziţii de colaborare în legătură cu anumite valori şi comportamente va contribui la un climat "călduros" ce va creşte încrederea angajaţilor şcolii pentru fiecare dintre ei şi pentru alţi participanţi, la un anumit respect pentru alte puncte de vedere şi la un dialog respectuos în jurul problemelor care îi preocupă. Ulterior, va ajuta în planificarea pro-activă cu privire la punctele grele ce vor urma. Colaborarea facilitează intervenţiile persoanelor care se descurcă mult mai bine în identificare de probleme ocazionale şi crearea unui climat în care opiniile diverse pot fi exprimate. Acest lucru este foarte important pentru succesul programului. Colaborarea este intensă: „consilierii şcolari vor lucra împreună... pentru a dezvolta şi implementa programe educaţionale ce funcţionează şi suportă diferitele nevoi ale fiecărui elev".

Punctul de reper 4: „Constuieşte şi împarte expertiza" - ultimul pas ajutător implică transparenţa modelului folosit de leaderii educaţionali şi nevoia de îndrumare şi susţinere, mai ales în momentele dificile. Această poziţie de colaborare ajută la identificarea nevoii de suport şi intervenţie, iar rezolvarea problemelor este un aspect esenţial în modelul nostru de implementare. Adoptarea unui mod de abordare sistematic, planificat, cuprinzător în programare este, din multe puncte de vedere, mai solicitant (dar, în final, mai "răsplătit"), decât cel folosit în mod curent: „implementează mai întâi, iar mai târziu pune întrebări, doar dacă este absolut necesar". În călătoria lungă şi grea a implementării, un asociat cu experienţă este întotdeauna necesar.

Este de ajutor ca un consilier şcolar să-l asiste pe director înaintea implicării într-un program de implementare şi este de ajutor relaţia profesională cu un coleg ce are experienţă în acest gen de program. Această persoană poate aduce la cunoştinţă ceea ce a învăţat din experienţă şi poate fi un punct de început pentru noi idei. Consilierul şcolar va avea de câştigat urmând sfaturile şi lucrând cu mentorul.

În căutarea suportului şi ajutorului, directorul şi consilierul trebuie să demonstreze angajaţilor şcolii importanţa metodei de „a nu merge singur" faţă de aceea a căutării ajutorului şi suportului doar atunci când este absolută nevoie. Căutarea unui mentor arată un respect deosebit pentru dificultatea şi importanţa obiectivelor dezvoltării.

Punctele de reper sunt în acord cu recomandările: „consilierii şcolari sunt implicaţi în mod regulat în modernizare şi în împărţirea cu ceilaţi a cunoştinţelor şi abilităţilor lor"(Kress şi Elias, 2006).

Unii profesori s-ar putea întreba de ce este necesar un timp atât de îndelungat pentru ca programul să înceapă sau de ce trebuie să cuprindă atât de multe aspecte ale şcolii. Plecând de la ideea necesităţii implicării eforturilor de durată şi de succes ale implementării ASE, liderul ar trebui să fie asistat de către consilierul şcolar în comunicarea propriilor viziuni despre program şi despre cum se vor manifesta schimbările.

Procesul de implementare permite şcolilor să integreze ASE în climatul lor, să creeze o comunitate de învăţare şi să pună "lucrurile academice" în contextul potrivit. Când pregătim elevii pentru testele vieţii şi nu pentru o viaţă plină de teste, noi vom lăsa, într-adevăr, foarte puţini copii şi profesionişti în urmă.

Personalul şcolar devine din ce în ce mai conştient de beneficiile învăţării sociale şi emoţionale. Clasele competente din punct de vedere social şi emoţional sunt miezul învăţării eficiente şi pot fi concepute ca o condiţie pentru atingerea standardelor stabilite. Pentru o şcoală, "a nu lăsa nici un copil în urmă" presupune a nu lăsa niciun profesionist în urmă.

Adoptarea acestei metode de rezolvare a problemei permite flexibilitatea rezolvării active a dificultăţilor şi a potenţialelor blocaje, favorizând utilizarea oportunităţilor de învăţare şi perfecţionare (ibidem.).

Metode «moderne» destinate dezvoltării conduitelor pro-sociale

Poveştile morale au un rol asupra dezvoltării abilităţilor sociale ale copiilor şi asupra unor factori de caracter (Narvaez,2002). Activităţile artistice (mersul la teatru, cititul, sau manevrarea instrumentelor muzicale) constituie premise pentru deschiderea socială a copiilor. Activitatea artistică este în special legată de factorul "deschidere" din cadrul personalităţii.

Organizarea activităţilor de timp liber crează un răspuns afectiv pozitiv. Numeroşi autori au scris despre comunicativitatea, plăcerea, distracţia, fericirea şi randamentul care caracterizează sau coincid cu o experienţă trăită în timpul liber (Hull, William, Young, 1992). Timpul liber produce dispoziţii pozitive este asociat cu stările generale pozitive, oferă o modalitate unică de a descoperi interesele, talentele fiecărui individ în parte, dezvoltă personalitatea şi abilităţile de colaborare (Stone, 1987).

Încurajarea comportamentului civic/ educaţia civică este unul dintre factorii care asigură funcţionarea în bune condiţii a unei societăţi/ comunităţi. Participarea civică, prin intermediul votului şi al voluntariatului în propria comunitate oferă tinerilor oportunitatea de a se simţi parte integrantă a comunităţii (sentimentul de apartenenţă), de a-şi construi o identitate şi de a îmbunătăţi condiţiile sociale, învăţând în acelaşi timp cum să-şi construiască un viitor (Zaff et al., 2003).

Strategiile de încurajare a comportamentului civic al tinerilor includ şi educarea părinţilor în acest sens, întrucât atitudinea lor este foarte importantă. Se disting următoarele strategii (Hastings et al., 2007):
-existenţa în programa şcolară a unei curricule de educaţie civică;

-prezentarea sistematizată a oportunităţilor de voluntariat şi beneficiile desfăşurării acestor activităţi;

-parteneriate între instituţiile şcolare şi asociaţiile care au nevoie de voluntari pentru ca tinerii să ştie în ce constă o astfel de activitate;

-promovarea prin intermediul mass-media a spiritului civic;

- responsabilizarea părinţilor cu privire la importanţa conduitelor şi atitudinilor civice;

-crearea unor cercuri şcolare de discuţii privind atitudinea civică;

-discutarea în familie a principalelor probleme ale comunităţii respective.

Concluzii

Mai nou, Samuels şi Casebeer (2005) arată că este necesară o interpretare diferită a modalităţii de interacţiune dintre erorile fundamentale de atribuire, influenţele situaţionale ale comportamentului pe de o parte şi dezvoltarea abilităţilor sociale/caracterului pe de altă parte.

Psihologia trebuie să pună în lumină maniera în care se poate realiza dezvoltarea caracterului, reafirmând punctele de vedere referitoare la caracter ale lui Spinoza şi Aristotel, astfel încât:

(1) cunoaşterea erorilor fundamentale de atribuire ne poate ajuta să minimizăm influenţa mediului şi a situaţiilor asupra comportamentului nostru;

(2) comportarea adecvată se realizează numai în situaţii structurate pe măsură. Însuşirea acestor rezultate importante din psihologia socială ne ajută să ne îmbunătăţim practicile de educare a caracterului. La rândul lor, Seligman şi Csikszentmihalyi (2000) arată că dacă sursele comportamentelor dezirabile, respectiv indezirabile, sunt distincte, strategiile menite a diminua comportamentele indezirabile nu trebuie neapărat să se bazeze pe promovarea comportamentelor pozitive, şi viceversa. Mai mult, tendinţa cercetătorilor de a investiga în special comportamentele indezirabile are drept consecinţă o descriere incompletă a fiinţei umane; calităţi dezirabile şi indezirabile pot coexista în cadrul aceleaşi personalităţi, iar modelele conceptuale ale personalităţii trebuie să reflecte acest aspect (vezi Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Bibliografie:

-

- Clerget, Stephane, (2008), Criza adolescenţei, Editura Trei, Bucureşti
- Moisin, Anton, (2007), Arta educării copiilor şi adolescenţilor în familie şi în şcoală, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Tatu, Cornelia, Suport de curs: Consiliere şcolară (2009)

COPIII AU NEVOIE DE PĂRINȚI FERICIȚI

Profesor consilier şcolar Petrovai Delia Cristina

CJRAE Sibiu/ Liceul Teoretic "Constantin Noica" Sibiu

Abstract

De foarte multe ori, când părinții întâmpină dificultăți în demersul lor de educare a copiilor, apare și o alterare mai mult sau mai puțin gravă a relației dintre aceștia. La o analiză atentă a disfunctionalităților relaționale, se poate observa existența unor probleme ale părinților, care fac dificilă abordarea sănătoasă a relației cu propriul copil. Aceste aspecte trebuie să fie în centrul atenției lor, în contextul responsabilității asumate față de copil.

Copii revoltați, triști, cu viziuni pesimiste... părinți neputincioși. Aceasta este o realitate tot mai des întâlnită în rândul elevilor de toate vârstele.

În familii, tot mai mult își face loc așa numita „singurătate în comun", fără ca cei prezenți să-și dea seama și să poată acționa în vreun fel. Lipsa de conștientizare clară a realității prezente și fuga de povara ei zilnică în cautarea unui refugiu propriu, determină apariția înstrainării în interiorul familiilor. Lipsa de echilibru și nefericirea părinților afectează dezvoltarea sănătoasă a copiilor. Sprijinul și îndrumarea necesare și dorite de orice copil se reduce la câteva vorbe „seci", „sărace", care nu conțin nimic „viu" pentru acesta.

Copiii au nevoie de părinți fericiți, care să le poată oferi un exemplu pozitiv și o îndrumare solidă. Acești părinți și-au găsit propriul lor sens în viață, au o bună capacitate de autocontrol, echilibru interior și maturitate, dețin valori puternice ca temelie pentru a face față dificultăților vieții și acționează în concordanță cu acestea.

Toți părinții își iubesc copiii și doresc tot binele pentru ei, dar puțini reușesc cu adevărat să realizeze cu succes un demers educativ complet și sănătos. Acest lucru se întâmplă datorită propriilor dificultăți, pe care ei nu le-au depășit, nu le pot controla sau de care poate nu sunt foarte conștienți: stresul zilnic, grijile, multitudinea de responsabilități, propriile nemulțumiri, neîmpliniri, frustrări de tot felul, probleme personale nerezolvate, care apar mereu și tulbură echilibrul personal. Acestea se concretizează în reacții nepotrivite față de copil: tratarea lui cu superficialitate sau ignorarea lui, adresarea unor cuvinte sau mesaje neadecvate, manifestări de furie.

Părinții au datoria de a împlini nevoile afective ale copiilor lor și de a-i forma pentru a face față problemelor vieții. A manifesta dragoste și acceptare necondiționată față de copil, a-l face pe acesta să se simtă iubit cu adevărat, a-l învăța să gândească clar și rațional, a-i implementa valori puternice în funcție de care să-și conduca viața, a avea control asupra comportamentului copilului și asupra anturajului său, a crea o relație puternică cu acesta bazată pe încredere sunt elemente care intră în atribuțiile unui părinte responsabil.

Pentru a avea o relație bună cu copilul, este important ca părinții să fie foarte atenți la ei înșiși, pentru a putea identifica corect ceea ce le perturbă echilibrul interior și pentru a acționa în direcția restabilirii acestuia. Acest lucru presupune o bună cunoaștere de sine și autocontrol, o permanentă preocupare pentru propria stare de bine. Aceste lucruri care nu vin de la sine, fiind necesară învățarea unui mod de viață, bazat pe responsabilitatea asumată prin înțelegerea corectă a rolului de părinte.

Copiii au nevoie de părinți fericiți, cu care să se identifice, pentru a deveni persoane responsabile, raționale, echilibrate, mature, fericite.

Bibliografie:
Dr. Ross Campbell ,,Copilul meu - la vârsta adolescenței" ,, Educația prin iubire", Editura Discipolul, Cluj-Napoca, 2008;
Dorothy Law Nolte, Rachel Harris ,, Copiii învață ceea ce trăiesc" , Editura Humanitas, București, 2012;
D.W. Winnicott ,,Convorbiri psihanalitice cu părinții", Editura TREI, București,2016.

CULORILE EMOȚIILOR

Profesor consilier şcolar Petrovai Delia Cristina

CJRAE Sibiu/ Liceul Teoretic "Constantin Noica" Sibiu

ABSTRACT

Daniel Goleman spuea că inteligența emoțională nu înseamnă a-ți reprima emoțiile și nici "a le da frâu liber" oricând și oriunde, ea reprezintă capacitatea de a le controla. În timp ce Osho spunea, în cartea sa despre emoții, că "Emoțiile sunt provocările vieții. Acceptați-le, căci sunt niște binecuvântări deghizate."

Cuvinte cheie: inteligența emoțională, culori, elevi, emoții, joc, sentimente.

Inteligenţa emoţională reprezintă inteligenţa ce dă un plus și o valoare celorlate tipuri de inteligenţă descrise de Howard Gardner.

Aptitudinile lingivistice, muzicale, kinestezice, nu pot fi puse în valoare fără o gestionare eficientă a emoţiilor şi a relaţiilor interumane, fără autocunoaștere, autocontrol și adaptare.

Inteligenţa emoţională permite celui ce o deţine să se descurce mai bine în viaţă, să își exprime sentimentele adecvat situaţiei, să își atingă mai uşor potenţialul, precum și scopurile. Un prim pas în ameliorarea inteligenţei emoţionale, respectiv în gestionarea emoţiilor şi a comportamentului generat, îl constituie recunoaşterea şi acceptarea acestora.

În cadrul orelor de dirigenţie, consiliere sau a atelierelor de dezvoltare personală, pentru a ajuta copilul să înveţe să recunoască emoţiile, se utilizează diverse imagini/carduri cu expresii faciale. Prin intermediul acestor imagini copiii sunt ajutaţi să recunoască şi să vorbească despre emoţiile pe care le simt. O bună practică în cadrul acestor jocuri cu expresii faciale o reprezintă utilizarea unor carduri necolorate.

Este adevărat, pentru copiii preşcolari imaginile colorate ar fi mult mai atractive, însă, cedând acestui scop de moment– atractivitatea - vom transmite mult mai multe mesaje decât ne-am dori. Astfel, tentaţi să folosim culori ce sunt universal acceptate ca reprezentând anumite emoţii, cum ar fi roşu pentru chipul furios, nu vom permite copilului să își exprime unicitatea coloraturii propriului univers. Ulterior, după învăţarea şi recunoaşterea emoţiilor, culorile pot fi utilizate pentru aprofundarea explorării emoţiilor individuale, cum am exemplificat în jocul următor:

Culorile emoțiilor

Este un joc individual, ce poate adaptat și la grupuri mici;
Vârsta: 4-10 ani
Materiale necesare: creioane colorate, coli de hârtie
Cuvinte cheie: emoții, supărare/furie, bucurie/veselie, tristețe, fericire.

Copilul este invitat să joace un nou joc.
Se discută puțin despre emoții, pentru a ne asigura că înțelege sensul acestui cuvânt şi se propune spre discuție o primă emoție, de exemplu: *tristețea*. Copilul este întrebat dacă ştie ce înseamnă să fii trist şi este ajutat prin exemple, să înțeleagă despre ce este vorba. *Observție*: Se porneşte cu o emoție mai puțin plăcută, însă, dacă copilul nu este foarte deschis, pentru atragerea în joc se începe cu o emoție pozitivă.
Copilul este îndemnat să asocieze o culoare emoției.

Adultul: „Ce culoare are tristețea pentru tine?"

Copilul: „Roşu"

Adultul: „De ce oare?"

Copilul: „Pentru că…" (copilul explică ce semnifică pentru sine asocierea culorii cu emoția respectivă. De cele mai multe ori, asocierile sunt legate de întâmplări, persoane, personaje erou)

Adultul: „Ce spui, ți-ar plăcea să desenezi cum arată furia, pentru tine?"

Acordăm copilului timp să deseneze. Îl încurajăm să deseneze cum arată pentru el sau ce simte legat de emoția respectivă, încredințându-l că nu există alegeri bune sau rele, indiferent de ce anume alege să deseneze. Nu îi dăm indicații de genul: „***Ai spus că furia e roşie, de ce foloseşti altă culoare****?"* sau „***ai putea să desenezi persoana care te înfurie".*** Copilul va desena, utilizând (sau nu), culoarea asociată emoției. Dacă alege alte culori în desen, nu îi atragem atenția asupra acestui aspect.

Desenul finalizat este prezentat şi explicat de către copil. În funcție de desen şi de explicațiile folosite, se explorează lumea lui interioară. Acesta este momentul în care putem întreba de exemplu, în cazul în care a ales o altă culoare față de cea enunțată, ce s-a întâmplat de nu apare culoarea respectivă. Folosim desenul şi culorile rezultate pentru a-l ajuta să exteriorizeze, fără a-l forța să se expună mai mult decât vrea.

Se continuă în acest fel cu desenarea celorlalte emoții. Se aleg maxim 4 emoții: tristețe, bucurie, furie, fericire. Ultima emoție aleasă ar trebui să fie o emoție pozitivă, pentru a păstra starea de bine a copilului. Se respectă ritmul copilului. În general, copiii cu diverse probleme emoționale, nu pot trece de prima emoție negativă. Alți copii aduc în discuție alte emoții, cum ar de pildă, ***ruşinea***. Se speculează momentul pentru exteriorizarea ruşinii prin desen.

Utilizând acest joc putem afla foarte multe despre modul în care copilul interiorizează emoțiile.

În cazul în care, anterior, în jocurile de recunoaştere a emoţiilor, s-au asociat culori expresiilor faciale, copilul va fi tentat să imite ceea ce a văzut şi să nu exteriorizeze ceea ce simte, pierzând în acest fel accesul la explorarea lumii interioare unice a copilului.

Utilizarea cardurilor cu expresii faciale viu colorat mai are un neajuns. Copiii pot asocia unei singure culori mai multe emoţii, cum avem în exemplul următor:

Adult: „Spune-mi, ce culoare are furia pentru tine?"

Copil: „Roşu"

Adult: „Oare de ce pentru tine furia este roşie?"

Etc. *Adult:* „Fericirea, ce culoare are pentru tine?"

Copil: „Roşu"

Dezvăluirea amestecului de sentimente, a faptului că, ce îi produce bucurie îl şi supără, (obiectul bun şi obiectul rău freudian) nu ar fi posibilă dacă cardurile de identificare a emoţiilor ar fi colorate.

Amestecul de sentimente relevat reprezintă o informaţie importantă ce ne ajută să desluşim modul în care copilul interiorizează ceea ce trăieşte şi ne oferă posibilitatea de a-l ajuta să simtă adecvat situaţiei.

Bibliografie selectivă

1. Susala, Ion *"Culoarea cea de toate zilele'.* EdituraAlbatros, Bucureşti, 1982
2. Mihailescu, Dan "LIMBAJUL CULORILOR şi AL FORMELOR"Editura Ştiintifică şi Encilopedică, Bucureşti, 1980
3. Constantin , Paul "*Să vorbim despre culoare"* , editura " Ion Creangă" , Bucureşti, 1986
4. Galthe, "*Teoria culorilor",* Editura Principes, Iaşi, 1995
5. Goleman,Daniel "*Inteligența emoțională",* Editura "Curtea veche", Bucureşti, 2008
6. Osho „*Emoțiile",* Editura „Mix", Braşov, 2011

UN MEDIU SĂNĂTOS - O RESPIRAȚIE SĂNĂTOASĂ!

Prof. Înv. Preşc. Oprea Maria-Eugenia
Prof. Înv. Preşc. Smeu Denisa
Liceul Tehnologic "Cpt.Nicolae-Pleşoianu"/G.P.N.Nr5

Din toate colţurile lumii, acum mai mult ca oricând,se înalţă un strigăt de alarmă: "Natura este în primejdie!". Omul, cel mai bun prieten al naturii, cel care o cântă, cel care o ocroteşte, este încurajat de ea asigurându-i astfel hrana ,aerul, poezia existenţei şi poate să fie, fără voia sa, cel mai mare duşman.

Apa limpede ca ochii de copil sau apa unsuroasă, neagră, exaltând de ţiţei, pescăruşi cu pene de nea sau pescăruşi agonizând pe ţărmuri, peşti sprinteni ca scânteia, zbenguindu-se prin apa de cleştar sau peşti întepeniţi, cu burţile în sus, zbătându-se pe ţărmul apelor între viaţă şi moarte , balene viguroase despicând marea sau balene vlăguite, zdrobindu-se pe ţărmul apelor poluate, floră abundentă sau floră compromisă, faună din belşug sau faună a cărei existenţă se află sub semnul întrebării , armonie om-natură sau dezechilibru om-Planeta Albastra, adică lumină sau umbră, stare normală a Terrei sau poluarea ei? Iată întrebări la care omul ar trebuie să se grăbească să găsească răspunsuri, cât mai este încă timp.

Viaţa, un dar inegalabil, pe care trebuie să-l preţuim şi să-l apărăm, este uneori ameninţat de transformări politice, economice şi sociale. În prezent, mai mult de 5 miliarde de oameni folosesc resursele naturale. În fiecare colţ al lumii se taie păduri, se extrag minerale şi surse de energie, erodând solul, poluând aerul şi apa, creând deşeuri periculoase. Poluarea înseamnă modificarea compoziţiei aerului, apelor, solului, datorată unor substanţe chimice, praf şi fum care aduc impurităţi şi determină un dezechilibru ecologic natural. Această poluare duce la dispariţia speciilor, extinderea deşerturilor, contaminarea cu pesticide, înmulţirea problemelor de sănătate, foametea, sărăcia sau chiar pierderea de vieţi omeneşti. Mulţi experţi sunt îngrijoraţi de faptul că, dacă acest ritm al degradării continuă, vom fi martorii distrugerii treptate a sistemelor care sprijină viaţa pe pământ.

Omul este principalul vinovat de poluarea mediului şi tot el suportă efectele ei negative asupra sănătăţii sale, de la o banală îmbolnăvire până la pierderea vieţii.

Coordonatele actuale ale vieţii cotidiene impun abordarea unor teme specifice în grădiniţă, alături de alte elemente de educaţie şi probleme legate de calitatea mediului înconjurător. Astfel, se evidenţiază prioritatea majoră a noastră, a tuturor, de a cunoaşte, proteja şi conserva mediul de viaţă, păstrarea particularităţilor naturii devenind eficientă şi reală numai atunci când aceasta va face parte integrantă din filozofia şi comportamentul nostru.

Se impune ca, încă din grupele preşcolare, copiii să cunoască formele de viaţă existente în mediul înconjurător şi să înveţe să le ocrotească. Ei trebuie să cunoască şi resursele naturale care asigură viaţa, dar şi cauzele şi formele de manifestare ale dezechilibrelor naturale din mediul înconjurator, în special a celor produse de om.

Ceea ce învaţă copiii în primii ani reprezintă mai mult de jumătate decât vor învăţa în restul vieţii. Astfel, educaţia omului începe din copilărie, componentele dezvoltării sale fizice şi psihice mergând în paralel cu trăsăturile de personalitate.

Educarea copiilor a devenit o preocupare şi o necesitate prefigurate de schimbările majore ce au avut loc asupra mediului înconjurător, ceea ce ne solicită să trăim într-o permanentă stare de adaptare pentru a putea face faţă schimbărilor potenţiale şi a preveni eventualele dezastre ecologice.

Educaţia de mediu este mai mult practică, în sensul învăţării unor aspecte pozitive sau negative legate de mediul ambiental.

Nu există modele universale pentru integrarea educaţiei privind mediul înconjurător în procesul instructiv-educativ. Modalităţile acestei integrări sunt definite în funcţie de condiţiile, finalităţile şi structurile educative şi socio- economice ale fiecărei ţări. În funcţie de vârsta copiilor, se aplică practici pedagogice diferite. Bazate pe cooperare şi colaborare, diversitatea activităţilor practice desfăşurate cu copii asigură asimilarea regulilor de comportament care se constituie în elemente de bază în formarea unei educaţii a oamenilor de mâine. Grădiniţa, prin definiţia şi rolul său, asigură cadrul adecvat în care se desfăşoară un complex de formare a copiilor, sub cele două laturi ale sale: instructivă şi educativă. Grădiniţa este chemată să determine nu numai sentimentele de admiraţie pentru frumuseţile naturii, ci şi deprinderi de apărare, conservare şi dezvoltare a mediului înconjurător-condiţie de viaţă civilizată şi sănătoasă. Este important ca în amplul proces de formare a omului, viaţa din afara instituţiilor de învăţământ să continue să completeze, să consolideze şi să desăvârşească opera educativă din şcoală într-un adevărat comportament european. Cercetarea mediului în mijlocul naturii cu copii permite îmbogăţirea volumului de cunoştinţe, lărgirea orizontului stiinţific, sesizarea legăturilor reciproce între fenomene,

modul cum se interferează şi se influenţează reciproc şi, de asemenea, permite formarea unei gândiri sănătoase despre lume şi viaţă.

În concluzie, şi copiii, educaţi, îndrumaţi de către cadrele didactice, pot să se implice, să lupte activ împotriva poluării pentru păstrarea unui mediu curat, pentru că un mediu poluat dăunează foarte mult sănătăţii omului.

Mediul înconjurător este un mecanism viu cu o complexitate deosebită, de a cărui integritate şi bună funcţionare depinde întreaga activitate umană. A înţelege natura înseamnă a înţelege viitorul, dar a face ceva pentru salvarea naturii, atât de ameninţată astăzi, înseamnă a contribui la fericirea fiecăruia dintre noi.

Bineînțeles că starea mediului înconjurător, ce depinde numai și numai de fiecare dintre noi, ne afectează în mod direct viața și sănătatea noastră. Această temă "Un mediu curat -; o viață sănătoasă", ar trebui să fie o deviză pentru întreaga populație a globului. Este nevoie de mai multă atenție și de mai multă responsabilitate din partea fiecărui cetățean pentru a trăi într-un mediu curat, pentru a respira aer curat, pentru a bea apă curată și pentru a putea folosi condițiile de viață pe care ni le oferă natura. Însă, se pare că oamenii tratează cu neglijență acest aspect important al vieții lor, ceea ce duce la agravarea procesului de poluare și distrugere a mediului și implicit la distrugerea sănătății fiecăruia dintre noi și a celor din jur.

BIBLIOGRAFIE:

Mircea Dutu -*"Ecologie. Filozofia naturală a vieţii"* – Editura Economică, Bucureşti 1999.
Sanda Visan, Steliana Cretu, Cristina Alpopi *"Mediul înconjurător. Poluare şi protecţie"* Editura Economică, Bucureşti
1998 Valeria Dițoiu, Nina Holban: *Modificări antropice ale mediului*, Editura Orizonturi universitare, Timişoara, 2005.
ISJ Dolj, Asociaţia educatoarelor - "*Revista Educaţia Ecologică*", Nr.2/1997, pag.14, 19

CE ESTE LOGOPEDIA ?

Prof. logoped Băiașu Mihaela-Anca
Lic. "Gheorghe Surdu" Brezoi

Logopedia este o știință constituită în prima decadă a sec. XX care se ocupă cu educarea și în special cu reeducarea limbajului. Termenul provine din limba greacă fiind format din două componente „logos" care înseamnă cuvânt și "paideia" – adică educația copiilor. Ea studiază natura și formele de manifestare a defectelor, tulburărilor de limbaj și vorbire, propunând metode și procedee de corectare adecvate . Deși este considerată foarte târziu o știință, prima utilizare a termenului de logopedie se pare că a fost făcută de Socrate (436-388 î.e.n.). Preocupări cu privire la arta de a vorbi coerent și corect au fost încă din antichitate (Plutarh, Herodot, Platon, Aristotel, etc.), mulți dintre scriitorii vremii discutând în operele lor despre știința de a ține un discurs pe înțelesul tuturor, clar și concis, oratorii fiind apreciați, bucurându-se de o poziție favorabilă în societate. În scrierea „Vieți paralele", Plutarh îi vorbește lui Demostene de modalitatea de îmbunătățire a vorbirii prin exerciții specifice și și cu ajutorul psihoterapiei. Mai târziu, la romani, Cicero scria în „De oratore" : "dacă nu depinde de noi să avem un glas frumos, de noi depinde să-l cultivăm …, să studiem toate treptele , de la sunetele grave până la cele înalte „. În Evul Mediu scriitorul Avicena descrie câteva exerciții care pot contribuii la reglarea respirației și a vocii (în „Canonul medicinei"), acestea fiind utilizate și astăzi .

În țara noastră prima referire la „vindecarea gângăviei "a fost făcută în anul 1835 într-o cronică deși practica logopedică a fost legalizată cu un secol mai târziu .

E. Verzea consideră logopedia „o disciplină psihopedagogică teoretică, izvorâtă din nevoia de a elucida complexele probleme ale limbajului… iar pe de altă parte este o disciplină cu un pronunțat caracter practic, ce vizează educarea limbajului tulburat, optimizarea comunicării, înțelegerii și restabilirii relațiilor specific umane".

Limbajul este acea componență specifică creierului uman prin care ființa codează și decodează semne lingvistice unanim acceptate de comunitate (limba).

Dacă la naștere emisferele cerebrale sunt identice, cu timpul ele se „specializează" având fiecare un rol bine determinat: emisfera stângă devine responsabilă cu limbajul, iar cea dreaptă (sediul emoțiilor) poate uneori încurca emisfera stângă, inhibând limbajul. Pentru a percepe limbajul oral este suficientă aria Wernicke din lobul temporal, iar pentru emisia sunetelor este solicitat centrul Broca situat în lobul frontal.

Tulburările de limbaj au fost asociate la început cu deficiența mintală, dar cu trecerea timpului, odată cu dezvoltarea logopediei ca știință, s-a demonstrat că acestea pot fi ameliorate sau chiar corectate. Prin infirmarea acestei teorii s-a dovedit că un copil sau adult care are dificultăți de pronunție, de scriere, de calcul sau se bâlbâie, suferă de o dislexo-disgrafie, discalculie sau balbism și printr-un plan de terapie personalizat, adaptat specificului și necesităților fiecărei persoane, poate fi corectat.

Tulburările limbajului pot fi condiționate de o serie de factori ce acționează succesiv sau concomitent. Iată câteva din cauzele tulburărilor de limbaj :

- ✓ *prenatale* – sunt cauzele ce afectează sistemul nervos central și implicit limbajul : infecții, carențe nutritive ale mamei, alcoolul, traume mecanice, intoxicații cu substanțe chimice, cauze hormonale, incompatibilitate RH,etc.
- ✓ *în timpul nașterii* – travaliul prelungit, asfixiile, trauma fizică, etc.
- ✓ *postnatale* – *cauze organice (*traumatisme mecanice, anomalii dento-maxilo-faciale, bolile infecțioase ale copilăriei, encefalite, meningite, etc.)
  - – *cauze funcționale* (afectează respirația, fonația, articularea: deficiențe ale auzului fonematic, tulburări de nutriție, insuficiențe funcționale ale sistemului nervos).
  - – *cauze psiho-neurologice* (handicap mintal, tulburări de memorie și atenție, tulburări acustice și optice).
- ✓ *psiho-sociale* – metode greșite de educație, slaba stimulare a vorbirii, bilingvismul, încurajarea vorbirii stâlcite pentru amuzamentul adulților, etc

Terapia tulburărilor de limbaj presupune o dezvoltare armonioasă a mai multor planuri. Astfel, la începutul activității (dar și pe parcursul ei) se urmărește :

1. dezvoltarea și educarea auzului fonematic ,
2. educarea respirației,
3. motricitatea organelor fono-articulatorii (se efectuează exerciții specifice pentru mușchii limbii, obrajilor, gâtului, buzelor și ai palatului moale),
4. dezvoltarea motricității fine –necesară etapei de scriere, a coordonării oculo-motorii (exerciții de gimnastică ale mâinilor, desen ,pictură, pregrafisme, decupaje, modelaje ,etc),
5. coordonarea optimă spațio-temporală,
6. dezvoltarea vocabularului activ și pasiv (terapii specific corectării dislaliei),
7. dezvoltarea planului cognitive,
8. terapie specific pentru corectarea discalculiei
9. realizarea de programe personalizate,
10. orientarea și consilierea membrilor familiei, etc.

Concluzia pe care trebuie să o reținem constă în faptul că deși tulburările de vorbire sunt mai frecvente în perioada copilăriei, trebuie să se realizeze o intervenție timpurie, specifică și adaptată, deoarece aceste tulburări pot produce efecte negative asupra personalității și comportamentul copilului, a adaptării lui în comunitate.

LICEENII "DRUG BUSTERS"ȘI PROFESORII "MYTH BUSTERS"

Prof. psih. Nițu Mihaela-Larisa,
Consilier școlar CJRAE- Liceul "George Țărnea" Băbeni

Dragi colegi, stimați părinți și elevi care, întâmplător sau nu, veti citi acest articol, numele meu este Nițu Mihaela-Larisa și sunt profesor într-un Cabinet Școlar de Asistență Psihopedagogică de aproximativ 9 ani. În mod evident, motivația numărul unu pentru a rămâne în învățământ încă din 2000 o reprezintă copiii, sursa lor inepuizabilă de imaginație, sinceritatea și candoarea lor dar și provocările pe care le ridică zi de zi.

Cu toate că o mare parte din activitățile C.Ș.A.P.-urilor este alcătuită din informarea copiilor, părinților și cadrelor didactice cu privire la comportamentele de risc și prevenirea acestora, noi, consilierii școlari (psihologi, sociologi, pedagogi-toți profesori), nu ne implicăm neapărat în activități competitive.

Anul acesta însă, la solicitarea elevilor de la clasele a IX-a A,B,C , a X-a A, B, C (clase la care am și ore de predare) și a conducerii unității școlare am organizat un mic concurs de afișe pentru a putea desemna un echipaj de patru elevi care să ne reprezinte liceul la Concursul Național de Proiecte Antidrog ” Împreună” ce are ca temă, la această ediție: prevenirea consumului de cannabis și alcool în rândul liceenilor. Conform paginii de facebook a concursului, acesta a luat naștere în urmă cu 9 ani la Voineasa.

Am rămas plăcut surprinsă de rezultatele muncii în echipă ale elevilor și am constatat încă o dată ce copii minunați avem, în ciuda dificultăților cu care se confruntă în perioada adolescenței.

Echipajul câștigător la nivel de liceu s-a autointitulat ”Drug Busters” și în timp ce priveam desenul lor mă gândeam la câte mituri există despre adolescenți, ce vârstă dificilă și chiar ”perfidă” reprezintă ea pentru copii, părinți și chiar profesori...

Așa cum elevii mei de la clasa a IX-a A și-au propus să-i informeze pe toți colegii lor din liceu despre pericolul consumului de alcool și cannabis și să intervină ca un echipaj de urgență distrugând drogurile, tot astfel mi-am propus și eu să spulber câteva mituri legate de adolescență oprindu-mă la cerecetările doctorului american Dan Siegel – pasionat cercetător al creierului uman, terapeut cu o bogată experiență, autor al multor cărți în domeniu printre care și ”Brainstorm: The power and purpose of tre teenage brain”.

Conform teoriilor doctorului Siegel, la baza schimbărilor din gândirea, comportamentul și emoțiile adolescenților stau modificările din structura si funcționarea creierului.

Iată câteva **mituri legate de perioada adolescenței:**

Mitul 1: Adolescența este o perioadă de imaturitate.

Adevăr: Această perioadă este una transformațională în care creierul se remodelează ca urmare a evoluției umane, pentru adaptarea la mediul din afara familiei actuale în vederea constituirii propriei familii (informații transmise prin codul nostru genetic). Mai simplu spus este normal să i se pară părinții ”plictisitori și neinteresanți” pentru a căuta aventura și provocarea în grupul celor de o vârstă cu el.

Mitul 2: Hormonii îi fac pe adolescenți să reacționeze necontrolat.

Adevăr: Conform studiilor și cercetărilor recente, modificările din structura și funcționarea creierului sunt în primul rând responsabile pentru schimbările din gândire, comportament și emoții.

Mitul 3: Adolescenții au nevoie să fie total independenți față de adulți.

Adevăr: Studiile arată că adolescenții au nevoie să se desprindă de părinții lor pentru a fi pregătiți să plece de acasă, evoluție firească de altfel. Însă, în același timp, ei au nevoie și de alți adulți în viața lor, în afară de părinți, în care să poată avea încredere. Atitudinea părinților ar trebui să fie una de înțelegere bazată pe empatie și respect reciproc.

Ca o observație personală, în peste 95% din cazuri, în fișele de autocunoaștere și dezvoltare personală, atât la orele de consiliere de grup cât și individuală, adolescenții, și nu numai, plasează familia pe primul loc (”ceea ce contează cel mai mult pentru mine…”, ”ce este cel mai important pentru mine…”, etc.).

Mitul 4: Adolescenții fac lucruri periculoase deoarece sunt impulsivi sau neinformați.

Adevăr: Schimbările din creier creează un tip de gândire ”hiper-rațională” prin care adolescenții aleg să facă lucruri riscante fără a se gândi prea mult la pericole.

Mitul 5: Adolescența este o perioadă prin care să treci cât mai repede cu putință.

Adevăr: Intervalul de timp din evoluția copilului către tinerețe, numit adolescență, se caracterizează prin: explorarea creativă, intensitatea emoțiilor, căutarea lucrurilor noi și crearea de noi prietenii, toate acestea date de schimbările care au loc în creier și care prezintă atât riscuri cât și oportunități.

Toate aceste mituri, și cred că mai sunt și altele, pot afecta legătura dintre adolescent și părinte, de multe ori perioada adolescenței fiind privită ca ”un război între generații”.

Conform teoriilor dr. Dan Siegel, în asentimentul căruia mă aflu și eu la momentul acesta, ”cheia” se află atât la adolescent cât și la părinte, care pot să recunoască aceste schimbări în structura creierului, să învețe împreună să parcurgă anii adolescenței într-un mod constructiv și să învețe să mențină comunicarea deschisă între ei.

În loc de concluzie si bibliografie vă atașez desenul copiilor!

ABILITĂŢILE SOCIALE – O CONDIŢIE A REUŞITEI PERSONALE ŞI PROFESIONALE

Ligia Nichita – profesor consilier școlar – CJRAE Vâlcea, Liceul Tehnologic „Henri Coandă” Rm. Vâlcea

Abilitatea socială este definită drept capacitatea de a iniţia şi întreţine relaţii personale, de a fi acceptaţi şi de a ne integra în grupuri, de a acţiona eficient ca membri ai unei echipe, de a influenţa atitudinea, părerile şi comportamentul altor oameni, de a conduce oameni, în unele cazuri organizaţii întregi şi de a preveni apariţia conflictelor, sau, în cazul în care au loc, de a le dirija corespunzător. Oricât de inteligent ai fi şi oricât de multe cunoştinte tehnice ai, absența aptitudinilor minime de socializare îți poate afecta serios cariera. Abilitățile profesionale (hard skills) trebuie întotdeauna dublate de abilităţile sociale (soft skills). Când două sau mai multe persoane au cam aceleaşi atuuri profesionale, cel care are mai multe soft skills (inteligență emoțională / abilități sociale) va avea întotdeauna mai mult succes.

Cele mai importante abilități sociale sunt: capacitatea de a comunica; capacitatea de a colabora şi coopera cu ceilalţi; managementul conflictelor; spirit de lider / capacitatea de a fi lider; capacitatea de a fi un catalizator pentru schimbare; capacitatea de a construi şi de a întreţine în timp relaţii; capacitatea de a lucra în echipă.

Studiile realizate asupra învăţământului românesc actual au evidenţiat intelectualismul şi depersonalizarea ca şi caracteristici fundamentale. În procesul instructiv-educativ se pune accent mai ales pe dezvoltarea inteligenţei verbale şi logico-matematice şi prea puţin pe cea intuitivă, relaţională, empatică, afectiv-emoţională etc. Deşi societatea îşi propune şi trebuie să pregătească tinerii pentru „viaţă“, lipseşte aproape în totalitate educaţia pentru viaţa privată, iar formarea şi dezvoltarea unor abilităţi sociale se realizează doar în mod aleator. Termenul de abilitate, în vorbirea curentă este sinonim cu cel de aptitudine, capacitate; sensul operaţional se referă la activităţi dobândite, ce permit realizarea cu mare precizie, rapiditate, facilitate, eficienţă cantitativă şi calitativă, cu un consum redus de energie nervoasă şi psihică a unor activităţi. În contextul educaţional se face deosebire între abilităţile de bază, ce constituie condiţiile de trecere la achiziţii ulterioare mai complexe, abilităţile speciale, diferenţiate pentru fiecare palier de vârstă şi activitate, şi abilităţile de nivel superior, competenţe foarte generale aplicabile în principiu unei mari diversităţi de probleme. Abilităţile de bază, numite altădată cele trei chei ale cunoştinţelor (cei trei R – reading, writing, arithmetic – ai anglo-saxonilor) adică abilităţile de lectură, scriere şi calcul, îşi păstrează valoarea lor fundamentală, dar nu mai sunt suficiente în societatea contemporană. Acestora li se adaugă astăzi în mod justificat alfabetizarea informatică şi alfabetizarea mediatică. Datorită însemnătăţii deosebite a componentei afective în dezvoltarea individului, mai mulţi autori susţin teza abilităţilor cognitiv-afective de bază ce reunesc: plasticitatea mentală, curiozitatea spirituală, capacitatea de a identifica şi rezolva probleme, creativitatea, capacitatea de a lucra în grup, capacitatea de a rezista la tensiuni, de a rezolva conflictele, de a lua decizii, de a comunica etc.

Pentru fiecare palier de vârstă şi activitate se formează în afară de abilităţile de bază şi abilităţile speciale. Dintre acestea un rol foarte important îl au abilităţile implicate în comportamentul acceptat social, legat de rolurile şi statusurile sociale, dar şi de comportamentul în grupurile mici în relaţiile oficiale, în cele familiale etc. Abilităţile sociale devin din ce în ce mai importante pentru că ele reprezintă

o condiţie a reuşitelor atât în plan profesional, cât şi personal. Oamenii de succes rezolvă problemele comune în aşa fel încât relaţia cu cealaltă persoană să nu fie periclitată. Problemele relaţionale o dată rezolvate nu reapar în alte situaţii. Caracteristicile personale prealabile sunt destinse şi flexibile şi nu cad prea uşor în capcanele prejudecăţilor. Aceste persoane percep clar şi interpretează eficient comportamentul celorlalţi. Abilităţile sociale garantează astfel eficienţa în domeniul relaţiilor interpersonale, al comunicării, al rezolvării situaţiilor conflictuale, al luării deciziilor etc. Importanţa dezvoltării abilităţilor sociale a dus la conturarea unor programe şi a unor metode şi tehnici adecvate. Programul AWARE, elaborat de Elardo şi Cooper (1977), vizează dezvoltarea unor deprinderi sociale punând accent mai ales pe încrederea în sine şi respectul faţă de ceilalţi. Metodele şi tehnicile folosite sunt mai ales cele de creare a unor situaţii-problemă, prelucrate prin joc de rol, analizate apoi şi dezbătute în grupuri mici. Se au în vedere dezvoltarea capacităţii empatice, a toleranţei şi înţelegerii faţă de ceilalţi şi faţă de diferenţele existente între indivizi, iar în final formarea şi consolidarea abilităţilor de soluţionare a problemelor interpersonale. Programul „Human Development" (Bessel, 1972) are în vedere atât trăirea care facilitează dezvoltarea personalităţii, maturizarea, cât şi dezvoltarea capacităţii de a soluţiona problemele. Programul urmăreşte cunoaşterea de sine, conştientizarea propriilor aptitudini şi formarea deprinderilor necesare interacţiunilor sociale. Programul „DUSO" elaborat de Dinkmager (1970) vizează conştientizarea de către individ a faptului că scopurile, sentimentele şi comportamentele sunt în relaţie dinamică şi exersarea exprimării în mod liber şi sincer a sentimentelor, scopurilor şi comportamentului. Un posibil curriculum de dezvoltare a abilităţilor sociale, la studenţii militari. Formarea abilităţilor sociale presupune atât învăţare socială, dar mai ales o pregătire practică adecvată.

Cea mai rapidă modalitate de învăţare a unui comportament se realizează prin observarea celuilalt. Imitarea este cea mai veche şi cea mai eficientă formă de învăţare. Esenţial este să se ofere modelul adecvat, care poate deveni un mijloc eficient şi relativ uşor în dezvoltarea abilităţilor interpersonal.

A avea abilităţi sociale înseamnă a te putea remodela, a fi deschis la a înţelege mai mult decît înţelegi în momentul prezent, din tine şi din ceilalţi, a căuta alternative şi soluţii la problemele ce inevitabil se ivesc, a rămâne mai ales mobil, dându-ţi astfel posibilitatea unei creşteri din interior.

Aşadar, înseamnă a-i permite copilului interior să trăiască în continuare în tine, a-l lăsa să te ajute să descoperi şi să redescoperi magia şi bucuria visului ce se împleteşte cu realitatea.

Bibliografie:

1. Doron, R., & Parot, F., Dicţionar de psihologie, Bucureşti, Editura Humanitas, 1991.
2. Miroiu, A., Învăţământul românesc azi. Studiu de diagnoză, Iaşi, Editura Polirom, 1998.
3. Neculau, A., Psihologia rezolvării conflictului, Iaşi, Editura Polirom, 1998.

ASIGURAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN SCOALĂ

Prof. Cenoiu Oana Andreea

Educația, din punct de vedere etimologic, reprezintă influențarea sistematică și conștientă a dezvoltării facultăților intelectuale, morale și fizice ale copiilor și tineretului precum și totalitatea metodelor folosite în acest scop.

Calitatea în educație se referă la totalitatea însușirilor esențiale ale sistemului de educațional și reprezintă „valoarea pe care societatea o acordă serviciilor educaționale și educației în ansamblul ei".

Definită de clienții/beneficiarii serviciilor educaționale ca un ansamblu de caracteristici ale unui program prin care sunt îndeplinite așteptările lor, calitatea educației :

- să fie construită pe valori împărtășite, pe baza unor experiențe și rezultate valoroase; ea nu trebuie produsă la comandă prin efectul unei legi sau act normativ
- să fie produsă de oameni pentru oameni, responsabilitatea revenind nu doar școlii ci întregii societăți
- să fie asigurată printr-un sistem explicit de principii, criterii, standarde și indicatori
- să fie oferită de instituții responsabile și promovată de liderii educaționali
- să respecte autonomia individuală având la bază autonomia instituțională
- să fie orientată pe rezultate
- să se realizeze în dialog și prin parteneriat
- să fie centrată pe beneficiarii serviciilor educaționale asigurând participarea actorilor educaționali și valorizând resursele umane
- să se bazeze pe inovație și pe diversificare înțelegând interdependența dintre furnizorii și beneficiarii implicați în oferta educațională

La nivelul școlii, calitatea în educație nu este un produs al funcționării ei în condiții normale. Pornind de la acest reper, esențial în asigurarea unui proces educațional optim, calitatea poate fi definită prin negociere între școală și comunitate și apoi asumată în parteneriat, nu impusă pe cale ierarhică.

Asigurarea calității în învățământul preuniversitar este reglementată într-un cadru legal prin legi și acte normative. Managementul calității în educație reprezintă nu doar știința organizării și conducerii calității în sistemul educațional ci și activitatea desfășurată în acest sens. Calitatea educației este asigurată de :

- actorii educaționali (elevi, părinți, cadre didactice, conducerea școlii) având în producerea /generarea și realizarea educației de calitate
- Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității care are rol în asigurarea calității și în evaluarea internă a calității educației
- Agenția Română de Asigurarea Calității în învățământul preuniversitar care are rolul de evaluare externă a calității educației

Asigurarea calității educației în context formal se realizează mai ales prin modul în care cadrul didactic organizează demersul didactic, pentru atingerea competențelor vizate de programă. În viziune modernă, rolul profesorului este de a facilita și intermedia învățarea, de a fi partener în învățare, de a-i ajuta pe elevii săi să înțeleagă, să argumenteze puncte de vedere proprii, de a alege strategii adecvate prin care să-i pregătească pe elevi să facă față și să se integreze optim unei societăți aflate într-o dinamică fără precedent.

Modalitățile de realizare a învățării urmăresc formarea de competențe și deprinderi practice cu accent pe învățarea prin cooperare. Situațiile de învățare create trebuie să-i încurajeze pe elevi să exprime puncte de vedere proprii, să colaboreze în rezolvarea sarcinilor de lucru, să-i incite la căutare.

Rolul școlii în realizarea finalităților învățământului obligatoriu constă în conducerea elevilor către: demonstrarea gândirii creative, folosirea diverselor modalități de comunicare în situații reale și contexte variate, înțelegerea și utilizarea tehnologiilor în mod adecvat, dezvoltarea capacității de investigare și valorizare a experienței personale, precum și alte capacități și aptitudini, spre exemplu: capacitatea de adaptare la situații diferite, contribuția la construirea unei vieți de calitate, construirea unui set de valori individuale și sociale, dar și orientarea comportamentului și carierei în funcție de acestea.

Asa cum preciza R.B. Iucu „ *construcția unei strategii se situează în contextul definit de variabile specifice unei situații de învățare*" (Iucu, R.,B., 2005, p. 54). Prin prisma acestor variabile se proiectează demersul didactic la fiecare lecție; variabile precum: tipuri de obiective urmărite, particularități ale clasei de elevi, natura disciplinei și structura sa logico-teoretică, cunoașterea elevilor în ceea ce vizează motivația școlară, capacitățile intelectuale, factorii de personalitate; timpul disponibil, mijloace didactice de care dispunem și particularități personale.

Pe parcursul activității profesionale a unui cadru didactic sunt situații când apar discrepanțe între obiectivele programei și nivelul real de pregătire al elevilor; în acest caz se analizează aceste discrepanțe, se identifică nevoile de educație și se proiectează activitatea didactică explicit acestor nevoi. În cazul discrepanțelor negative se elaborează activități de recuperare, iar în cazul celor pozitive activități de formare specială pentru performanțe școlare.

Școala trebuie să contribuie la egalizarea șanselor tuturor copiilor la educație și la dezvoltarea potențialului lor, precum și la orientarea pregătirii școlare și profesionale. În învățământul contemporan se pune accentul pe funcția formativă a acestuia.

În elaborarea strategiilor didactice orientarea modernă a determinat noi roluri pentru fiecare participant la actul învățării, noi modalități de realizare a învățării, alte perspective de evaluare.

„Societatea contemporană își duce existența într-o lume a deschiderii, când <u>mâine</u> este necesar să știm mai mult și altfel decât <u>astăzi</u>, să fim capabili a face ceva ce nu am făcut niciodată în perioada în care am învățat să facem ceva." (Niculescu, R.,M., 2006, p.1).

În instruire, datorită multiplelor valențele formative pe care le au, strategiile interactive sunt indispensabile pentru asigurarea calității educației. Strategiile didactice interactive sunt caracterizate de dinamism, ele stimulează o cunoaștere activă, prin participări și asocieri la situații practice; învățarea fiind un proces activ și constructiv.

Spre deosebire de situațiile de învățare în care elevii sunt simpli ascultători atunci când sunt implicați activ, când participă la construirea propriei cunoașteri copiii învață cu plăcere și mai temeinic. Prin folosirea acestor strategii sunt create o diversitate de situații în care cunoștințele sunt transferabile în alte contexte, aplicabile și în alte situații decât cele în care au fost însușite. Interesele elevilor, curiozitatea acestora sunt stimulate mai ales dacă sunt utilizate situații **din viața reală pentru viața reală.**

Strategiile didactice interactive au un rol important în dezvoltarea capacităților/abilităților sociale, de comunicare între participanți prin promovarea lucrului în echipă. Un plus al strategiilor didactice interactive, comparativ cu lucrul individual, constă în faptul că grupul repartizează sarcinile între membrii săi, iar bucuria reușitei este mai mare dacă este împărtășită cu ceilalți.

Baza acestor strategii este căutarea-cercetarea, învățarea prin sprijin reciproc stimulând astfel participările individuale, **antrenând întreaga personalitate** a participanților: abilități cognitive, afective, volitive, sociale.

***„Strategiile didactice interactive presupun crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaționare și de răspuns diferențiat la reacțiile elevilor."*(Oprea , C.,L., 2008, p.28)**

Conflictele socio-cognitive, favorizate de interactivitate, sunt stimulative pentru învățare, construirea unei corelații între legăturile psihosociale și structura cognitivă a grupului constituie resurse de progres în învățare pentru toți elevii.

Activ este elevul care ***„depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care intreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărurilor, de elaborare a noilor cunoștințe. Activismul exterior vine deci să servească drept suport material activismului interior, psihic, mental, să devină un purtător al acestuia." (Cerghit, I., 1997, p. 73)***

Dezvoltarea funcțiilor cognitive, a sistemelor conceptuale este dependentă de dezvoltarea limbajului, acesta fiind indispensabil structurării, fixării, păstrării și reactualizării informației, dar și a transmiterii acesteia între membrii grupurilor. Având în vedere acest aspect se evidențiază încă o dată importanța folosirii strategiilor didactice interactive.

După cum spune Oprea C. L., pentru a asigura succesul interacțiunii în grup profesorul trebuie să dezvolte la copii abilități cum ar fi:

- capacitatea de comunicare;
- capacitatea de a trimite și a primi feed-back-uri;
- capacitatea de a asculta activ (prelucrând informația);
- capacitatea de a fi receptiv, de a accepta și sustine diferențele de opinie;
- capacitatea de a reflecta și de a fi selectiv în a se concentra asupra priorităților; capacitatea de a primi și oferi ajutorul colegilor.

„Într-o societate postmodernistă, cunoașterea trebuie să fie funcțională, utilă; înveți nu doar pentru a sti și a stoca o serie de informații din diferite domenii, pentru a demonstra cât de educat ești, ci, înveți pentru a face, pentru a folosi ceea ce știi, pentru a aplica ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți. A ști ce să faci cu ceea ce ai învățat este dezideratul major al educației postmoderniste." (Oprea, C.,L., 2008, p. 111)

Aspectele ce asigură calitatea educației în context formal prin utilizarea interactivității:

- lucru în grupuri mici elevii: se simțeau stimulați, iar responsabilitatea rezolvării sarcinii de lucru era maximă, spre deosebire de activitățile individuale;
- în planul dezvoltării socio-afective influențele erau favorabile, elevii care de obicei aveau conflicte colaborau pentru rezolvarea sarcinii de lucru;
- interesul pentru temele de lucru date era sporit în cazul lucrului în echipă;
- elevii care de obicei se blocau emoțional din punct de vedere al creativității se manifestau spontan și productiv;
- elevii care de regulă refuzau să lucreze, din frică de a greși, treptat au început să se integreze în activitatea grupului antrenându-se cu ceilalți;
- elevii manifestau respect reciproc, rezolvarea sarcinii de lucru comune îi făcea să fie „de aceeași parte";
- în cazul reușitelor apare entuziasm comun, manifestat deschis și apreciere sincer formulată ;

se formează comportamente de sprijin reciproc, de intrajutorare;

- elevii manifestau o mai bună comunicare, o adevarată rețea de dialoguri;
- elevi împărtășesc păreri, cerând sprijinul grupului în anumite situații ,fără rețineri; elevii manifestau flexibilitate și creativitate;
- elevii lucrează cu plăcere într-o atmosferă degajată.

Concluzionând, sunt aspecte ce țin de formarea și dezvoltarea personalității umane pe toate dimensiunile acesteia, deci o veritabilă educație de calitate.

În ceea ce privește evaluarea, metodele de evaluare sunt factorii principali în sporirea calității educației școlare. Ele constituie căile pe care le urmează cadrul didactic împreună cu elevul/elevii săi în demersul evaluativ.

Metodele de evaluare se împart în: metode tradiționale de evaluare și metode moderne, alternative și complementare de evaluare. Caracterul complementar al noilor metode *„implică faptul că acestea completează arsenalul instrumentar tradițional (metode orale, scrise, practice) și se pot utiliza simultan în procesul evaluativ*. ***Caracterul alternativ presupune o înlocuire cvasitotală a metodelor clasice cu cele moderne.“ (Cucos, C., 2002, p. 384)***

Metodele tradiționale de evaluare (probele orale, probele scrise, probele practice) reprezintă „piatra de temelie“ în dezvoltarea metodelor moderne (referatul, investigația, proiectul, portofoliul, observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor, autoevaluarea). Acestea din urmă, „noul“, se îmbină perfect cu „vechiul“, împreună coexistând și fiind la fel de valoroase.

De exemplu, proba scrisă este foarte prețuită și utilizată și în prezent pentru că, prin intermediul ei, se poate evalua un număr mare de elevi într-un timp scurt, pe baza unor criterii stabilite dinainte. Însă și portofoliul întocmit de către elev este una dintre metodele de evaluare moderne în care se mai pastrează tradiționalul – este o probă scrisă. Însă, el oferă o perspectivă de ansamblu asupra activității elevului pe o perioadă mai lungă de timp, depășind neajunsurile altor metode tradiționale de evaluare cu caracter de sondaj în materie și între elevi.

De aceea, cele două tendințe metodologice trebuie să se împletească funcțional una cu cealaltă, să existe o completare optimă și fructuoasă.

Pentru ca evaluarea să fie formativă, este necesar să existe o combinație de metode care să raspundă cerințelor și așteptărilor. Prin aplicarea metodelor alternative de evaluare se pot sublinia unele efecte formative ale acestora.

Folosirea metodelor alternative de evaluare încurajează crearea unui climat de învățare placut, relaxat, elevii fiind evaluați în mediul obișnuit de învățare, prin sarcini contextualizate; realizează experimente, elaborează proiecte, alcătuiesc portofolii, acestea fiind în același timp și sarcini de instruire și probe de evaluare. Este important ca elevii să înțeleagă criteriile de evaluare, procesul evaluativ, pentru a putea reflecta asupra performanțelor obținute, a le explica și a găsi modalități de progres. Evaluarea nu trebuie să se realizeze în raport cu ceilalți, pentru că scopul nu este de a-i ierarhiza, ci de a observa evoluția, progresul, achizițiile.

Însă, nicio metodă în sine nu este suficientă, oricât de bine ar fi stăpânită și oricât de corect ar fi aplicată. Combinarea tuturor metodelor de evaluare vor avea drept rezultat asigurarea unor judecăți de valoare corecte. Nu există o metodă ideală de evaluare. Atât cele tradiționale, cât și cele moderne sunt la fel de fructuoase pentru evaluarea elevilor, atâta timp cât sunt bine gândite și bine aplicate de către cadrul didactic, mai ales dacă ele se întrepătrund.

***„Răbdarea, încrederea, iubirea sunt elemente care aduc lumina în sufletele copiilor, iar copiii își vor aminti întreaga viață de cei care au contribuit la desăvârșirea lor personală. A fi educator este, fără îndoială, meseria cea mai importantă și nobilă a omenirii, pentru că are acces direct la sufletele copiilor, iar de eforturile depuse de educatori depinde întreaga evoluție umană*.” (Oprea, C.,L., 2008, p. 302)**

Bibliografie:

1) Cerghit, I. (1997). *Metode de învățământ***.** București: Editura Didactică și Pedagogică
2) Cucos, C. (2002*). Pedagogie*. Iași: Editura Polirom
3) Iucu, R., B. (2005). *Teoria și metodologia instruirii*. București: P.I.R.
4) Oprea , C., L. (2008). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică
5) Niculescu, R., M. (2006). *Drama și metafora în educație*. Brașov: Editura Universității Transilvania

PERSONALITATEA

ASISTENT SOCIAL: BĂLŢATU CRISTINA DENISA
CJRAE VÂLCEA

În viaţa de zi cu zi de multe ori sunt folosiţi termenii de persoană şi personalitate, sensul comun al acestuia din urmă fiind o însuşire sau calitate pe care cineva o poate avea sau nu. Dar utilizarea lor ca termeni psihologici necesită o definire mai exactă a personalităţii.

Se pune întrebarea „Ce este personalitatea?”. În opinia lui **P.Fraisse** istoria psihologiei, între anumite limite, se confundă cu istoria răspunsurilor la această întrebare fundamentală. Înainte de a defini personalitatea trebuie să definim persoana.

Persoana înseamnă individul uman concret. Personalitatea însă, este o construcţie teoretică elaborată de psihologie, în scopul înţelegerii şi explicării modalităţilor de fiinţare şi funcţionare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoana umană.

În literatura de specialitate şi nu numai, există numeroase definiţii ale personalităţii, fiecare surprinzând câteva aspecte ale acestui concept atât de vast.

În "Dicţionar de Psihologie" de **Norbert Sillamy** personalitatea este definită asfel: *"(...) element stabil al conduitei unei persoane; ceea ce o caracterizează şi o diferenţiază de o altă persoană."*

Pentru **sociologie** personalitatea este *"expresia socioculturală a individualităţii umane."* ("Dicţionar de Sociologie" - coord. C. Zamfir, L. Vlasceanu)

Între nenumăratele definiţii ale personalităţii, **G. W. Allport** dă propria definiţie în lucrarea "Structura şi dezvoltarea personalităţii", încercând cum spune "(...) nu să definim obiectul în funcţie de metodele noastre imperfecte".

"PERSONALITATEA este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea şi comportamentul său caracteristic."

Pentru a înţelege mai bine, vom explica în continuare conceptele din această definiţie, aşa cum a făcut-o Allport:

Organizarea dinamică

"Problema centrală a psihologiei este organizarea mentală (formarea structurilor sau ierarhiilor de idei şi deprinderi, care ghidează în mod dinamic activitatea). Integrarea şi alte procese organizaţionale sunt necesare pentru a explica dezvoltarea şi structura personalităţii.(...) Termenul implică şi procesul reciproc de dezorganizare, mai ales la acele personalităţi anormale care sunt marcate de o dezintegrare progresivă."

Psihofizic

"Acest termen ne aminteşte că personalitatea nu este nici exclusiv mentală, nici exclusiv nervoasă. Organizarea sa atrage după sine funcţionarea atât a "spiritului", cât şi a "trupului" într-o unitate inextricabilă."

Sisteme

"Un sistem (orice sistem) este un complex de elemente într-o interacţiune reciprocă. O deprindere este un sistem, la fel şi un sentiment, o trăsătură, un concept, un stil de comportare. Aceste sisteme există în mod latent în organism chiar când nu acţionează. Sistemele sunt "potenţialul nostru de activitate".

Determină

"Personalitatea este ceva şi face ceva. Sistemele psihofizice latente motivează sau direcţionează o activitate şi o gândire specifică atunci când intră în acţiune. Toate sistemele care compun personalitatea trebuie considerate ca tendinţe determinate. Ele exercită o influenţă directoare asupra tuturor actelor adoptative şi expresive prin care personalitatea ajunge să fie cunoscută."

Caracteristic

"Orice comportament şi orice gândire sunt caracteristice persoanei şi (...) sunt unice pentru aceasta."

Comportament şi gândire

"Aceşti doi termeni constituie o etichetă pentru a desemna tot ceea ce poate un individ să facă (...). Ele sunt moduri de adaptare şi desfăşurare provocate de situaţia ambientală în care ne aflăm, totdeauna selecţionate şi conduse de sistemele psihofizice care alcătuiesc personalitatea noastră."

În "Dicţionar de Psihologie", editura Babel 1997, coordonat de Ursula Şchiopu comportamentul şi gândirea "...se referă la disponibilităţile generale şi caracteristice pe care le exprimă o persoană (faţă de altele) şi care conturează identitatea ei specifică."

Psihanaliza a fost dezvoltată de **Sigmund Freud** (1856 - 1939)**,** ca o modalitate de a explora conţinutul şi mecanismele vieţii mentale umane. Pregătirea sa l-a făcut să aprecieze importanţa factorilor biologici (natura) şi a experienţei sociale (educaţia) pentru dezvoltarea şi menţinerea personalităţii umane.

Freud credea că există necesităţi umane universale care ajută la ghidarea şi modelarea comportamentului uman. Unul este *eros "instictul veţii"*, nevoia oamenilor de a stabili legături între ei şi altul este *thanatos "instinctul morţii"*, baza înclinaţiei agresive.

În opinia lui Freud, personalitatea este compusă din trei elemente: id-ul (sinele), supraeul (superego) şi eul (ego). ***Id***-ul constituie impusurile noastre biologice, universale care cer satisfacere imediată.

Supraeul este conştiinţa, id-ul reprezentat în personalitate**.** ***Eul*** este partea persoanei care este în contact cu realitatea.

Personalitatea e văzută sub aspect dinamic, adică mişcarea ”energiei psihice”, a libido-ului între cele trei instanţe psihice.

Personalitatea umană se dezvoltă printr-o serie de stadii succesive, universale cu substrat biologic şi legate de vârsta pe care Freud le-a numit “stadiile dezvoltării psiho-sexuale”.

Primul stadiu este stadiul oral (1 an) în care sugarul caută plăcere prin acte orale (suptul, muşcatul).

Al doilea stadiu este stadiul anal (2 ani) când apare controlul intestinelor şi al vezicii urinare.

Al treilea stadiu este stadiul falic (3-5 ani) este perioada conştienţizării sexuale iniţiale, sau altfel spus conflictul Oedipal.

Al patrulea stadiu este stadiul latenţiei (5 ani–pubertate) în care este important dezvoltarea fizică şi deprinderile intelectuale.

Al cincilea stadiu este stadiul genital când apare sexualitatea matură.

Freud mai pune accent pe sursele inconştiente şi emoţionale ale dezvoltării copilului care contribuie la stabilirea timpurie a aspectelor funcţionale ale personalităţii, aspectelor afective ale socializării.

Din numeroasele definiţii ale personalităţii se desprind câteva **caracteristici** ale acestuia, care evidenţiază faptul că personalitatea este o structură (Perron,R.,1985):

- ***GLOBALITATEA:***

Personalitatea unei persoane este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea şi identificarea ei printre celelalte. Însă nu trebuie să uităm că omul este unic prin fiecare persoană. Acest lucru înseamnă că unicitatea individului se conturează într-o personalitate unică însă asemănătoare pe anumite criterii, cu personalităţile altor indivizi.

- ***COERENŢA:***

Majoritatea teoriilor admit ideea existenţei unei anume organizări şi interdependenţe a elementelor componente ale personalităţii, dar când în comportamentul unei persoane apar acte neobişnuite ele contravin acestor teorii. Personalitatea nu este un ansamblu de elemente juxtapuse, ci un sistem funcţional format din elemente interdependente.

- ***PERMANENŢA (STABILITATEA) TEMPORALĂ:***

Deşi o persoană se transformă, se dezvoltă, ea îşi păstrează identitatea sa psihică. Omul are conştiinţa existenţei sale, sentimentul continuităţii şi a identităţii personale de-a lungul întregii sale vieţi.

Trăsătura psihică. Tipurile. Factorii de personalitate.

Trăsătura psihică este acel concept care evidenţiază aceste însuşiri sau particularităţi relativ stabile ale unei persoane sau ale unui proces psihic. În plan comportamental, o trăsătură este indicată de predispoziţia de a răspunde în acelaşi fel la o varietate de stimuli. De exemplu *timiditatea* este o trăsătură, fiind în cele mai multe cazuri însoţită de stângăcie, hiperemotivitate, mobilizare energetică exagerată etc.

Tipurile sunt formate din mai multe trăsături. (de exemplu: introvertit, extravertit, ciclotimic etc.)

W. Michel consideră că trăsăturile sunt ***prototipuri***, adică nu descriu decât proprietăţi tipice sau frecvente în anumite situaţii. Deseori oamenii atribuie o trăsătură dacă aceasta apare în câteva situaţii frecvente, chiar dacă nu se poate generaliza şi astfel caracteriza pe om. De exemplu cineva poate fi “catalogat” ca fiind coleric dacă a fost văzut cuprins de mânie într-o situaţie ieşită din comun, chiar dacă aceasta nu este o constantă a comportamentului său. Aceeaşi trăsătură poate avea în vedere comportamente care se manifestă în situaţii foarte diferite: de exemplu a-ţi fi frică de eşec, de păianjeni sau de vreo boală nu reflectă aceeaşi componentă a personalităţii.

E. Kretschmer luând în considerare parametrii constituţiei fizice, corporale descrie 3 tipuri, iar asocierile dintre trăsăturile fizice şi psihice s-au dovedit a fi semnificative pentru cazurile patologice:

- ***Tipul picnic*** – statură mijlocie, exces ponderal, faţă plină, mâini şi picioare scurte, abdomen şi torace bine dezvoltate – căruia îi sunt asociate următoarele trăsături psihice, grupate într-un profil *ciclitomic*: vioiciune, mobilitate, optimism, umor, spontaneitate, sociabilitate, dar şi superficialitate în relaţiile sociale, înclinaţie către compromisuri,
- ***Tipul astenic*** – cu corpul slab, alungit, mâini şi picioare lungi şi subţiri căruia i se asociază un profil psihologic numit *schizotimic:* înclinaţie spre abstractizare, interiorizare, sensibilitate, un simţ acut al onoarei, meticulozitate etc.
- ***Tipul atletic*** – tipul cu o dezvoltare fizică şi psihică echilibrată

În opinia lui **G. Allport** personalitatea este o structură formată din trăsături organizate ierarhic. El spune că la fiecare individ există 2-3 ***trăsături cardinale*** care domină şi controlează celelalte trăsături. În

ordine ierarhică urmează un grup format din 10-15 ***trăsături principale***, relativ uşor de identificat, şi în sfârşit sute sau chiar mii de ***trăsături secundare şi de fond***, care sunt foarte greu de identificat.

Noţiunea de ***factor*** a fost introdusă în psihologie odată cu utilizarea analizei factoriale. De exemplu dacă un elev are rezultate bune la matematică se poate anticipa că va avea rezultate bune şi la fizică, explicaţia fiind existenţa unui factor comun, şi anume, un mod de raţionament tipic. În vârful piramidei factorilor se afla factorul general deseori identificat cu
inteligenţa.

Factorii şi trăsăturile de personalitate datorită asemănărilor dintre ele sunt utilizaţi ca sinonomi.

Teoriile personalităţii

Personalitatea poate fi abordată din perspective şi din direcţii variate. Există numeroase teorii ale personalităţii, dintre care amintim: biologistă, experimentalistă, psihometrică şi socio-culturală şi antropologică.

Orientarea biologistă pune accent pe întreaga organizare psihocomportamentală a omului, accentuează rolul motivelor biologice şi al experienţei timpurii – pre- şi postnatală – în formarea personalităţii. Dependenţa, agresivitatea, sexualitatea sunt considerate trăsături primare. Există şi contraopinii. De exemplu americanii văd războiul, agresivitatea şi competiţia ca fiind umane prin naştere.Totuşi, există societăţi (Arapeşii din Noua Guinee) în care războiul este necunoscut, iar comportamentul agresiv şi competitiv virtual inexistent.

Necesitatea ***abordării experimentaliste*** a personalităţii a fost formulată de **Stanford** (1963) astfel: „Studiul personalităţii este studiul modului în care oamenii diferă pe un registru foarte întins în ceea ce au învăţat: fiecare persoană deci este unică, dar toţi au învăţat în concordanţă cu aceleaşi legi generale.” Au fost abordate îndeosebi procesele de învăţare, procesele percepţiei şi procesele de cunoaştere superioare.

Orientarea psihometrică înseamnă studiul trăsăturilor exprimabile sub forma unor liste de atribute ce caracterizează persoana în cadrul unei situaţii. Au fost dezvoltate un număr mare de tehnici şi instrumente de măsură: scale, chestionare etc.

Orientarea socio-culturală şi antropologică se bazează pe ideea că personalitatea poate fi înţeleasă numai luând în considerare şi contextul social în care trăieşte individul, şi numai comparând indivizii aparţinând unor populaţii şi culturi diferite (Mead, Linton). **Procesul de socializare** e un proces social prin care individul uman, om, membru activ al societăţii, parcurge transformări succesive. Este un proces social continuu de interacţiune care dă unei fiinţe potenţial sociale posibilitatea să-şi dezvolte o identitate, un ansamblu de idei o gamă de deprinderi. Esenţa acestui proces este că societatea încearcă să tranforme individul (viitor actor al societăţii) după chipul său, astfel încât să răspundă normelor, valorilor societăţii. Potrivit teoriei rolurilor fiecare dintre noi avem un status social şi jucăm diferite roluri în funcţie de cerinţele, aşteptările societăţii în general.

Nou-născuţii umani care sunt **potenţiali personalităţi umane :**

- nu posedă limbaj articulat;
- nu au nici un fel de cunoştinţe ştiinţifice sau tehnice;
- nu au atitudini, scopuri, idealuri de viaţă;
- simţurile sunt incomplet dezvoltate.

CONCLUZII: În studiul personalităţii elevilor, cunoaşterea şi apreciera corectă a acestuia din perspectiva procesului indictiv-educativ este necesar identificarea şi analiza ***temperamentului***, adică trăsăturile şi calităţile formale, dinamico– energetice şi a ***caracterului***, adică trăsăturile de conţinut, socio-morale şi axiologice.

Testele de personalitate şi rolul lor în activitatea didactică. Impactul şcolii asupra formării personalităţii elevilor

Putem spune că, cu ocazia chestionarelor de personalitate sunt diagnosticate trăsăturile personalităţii, care de fapt exprimă atitudinile pe care persoana le are faţă de ea însăşi.

Testele de personalitate sunt diverse şi este foarte greu, dacă nu chiar imposibil, să suprindă toate aspectele personalităţii pe baza căruia să se întocmească profilul psihologic al unei persoane.

În majoritatea testelor de personalitate sunt analizate următorii factori:

- Dominanţa;
- Acceptarea de sine;
- Independenţa;
- Empatia;
- Responsabilitatea;
- Socializarea;
- Autocontrolu;
- Toleranţa;
- Realizarea de sine prin conformism;
- Realizarea de sine prin independenţă.

Adolescenţa este perioada în care încep să se „cristalizeze" principalele trăsături de caracter. Elevii sunt ***personalităţi în formare***. Este greu, sau uneori chiar imposibil să ne dăm seama de motivele ce fundamentează atitudinile şi comportamentele lor.

Şcoala poate avea un impact deosebit de puternic asupra ***formării personalităţii viitorului adult,*** de exemplu prin *rolul pedepselor şi recompenselor şi al aşteptărilor profesorilor sau prin atitudinile profesorului faţă de performanţele elevilor, precum şi interpretarea rezultatelor scăzute în termeni de eşec.*

Şcoala, educatorul, nu are numai obligaţia de a transmite cunoştinţe, informaţii ci îi revine un rol important în formarea atitudinilor - elemente principale ale caracterului- elevilor prin metode şi tehnici specifice.

Metodele indirecte acţionează mai ales prin mecanismele învăţării sociale bazate pe imitaţie, pe identificare, pe exemple, pe modelare etc., deci una dintre cele mai importante sarcini formative a şcolii este aceea de a oferi modele, căi de urmat.

Între ***metodele directe*** cea mai evidentă este utilizarea pedepselor şi a recompenselor.

STRATEGII ŞI INTERVENŢII PENTRU INTEGRAREA COPIILOR CU CES

Prof. Glonț Ramona Maria,
Liceul Sanitar Antim Ivireanu, Rm. Vâlcea

Cerinţe educative speciale (CES) este un concept relativ nou care presupune o viziune nouă ce implică în primul rând ideea de *toleranţă* pentru toate categoriile de copiii.

Ecaterina Vrasmaş defineşte această sintagmă ca fiind *„acele cerinţe sau nevoi specifice faţă de educaţie derivate sau nu dintr-o deficienţă- care sunt suplimentare dar şi complementare obiectivelor generale ale educaţiei pentru copil.."*şi accentuează ideea conform căreia copii cu CES nu se află numai în zona deficienţelor (copii străzilor, copiii unor minoritaţi, copii abuzaţi, etc.), aceştia putând fi depistaţi şi în rândul celor cu intelect normal. De aceea este foarte importantă abordarea specialiştilor, deoarece în funcţie de aceasta trebuie luat fiecare copil în parte, cu particularităţile sale, ce implică o evaluare şi o intervenţie personalizată.

Întrebarea care se poate pune în acest sens este: "Care sunt nevoile speciale ale unei persoane/copil, fie că are sau nu anumite deficienţe?

În primul rând este necesară definirea termenului de **"nevoie".** Termenul de "nevoie", atunci când este vorba de nevoia umană poate fi inclus în categorii de sinteză care se raportează la domeniul de manifestare biologic, psihologic, social, economic, cognitiv, la percepția subiectului uman care resimte nevoia respectivă.

Cu privire la nevoile care condiționează viața umană, A. Maslow (1943) a realizat o ierarhie a acestora. În concepția lui Maslow, acțiunile umane au ca scop satisfacerea unor nevoi – trebuințe.

Satisfacerea acestora se realizează potrivit unei ordini de priorități începând cu nevoile primare și terminând cu cele de ordin superior, structurându-se piramidal după cum urmează:

a) la baza piramidei se află nevoile elementare, de ordin fiziologic (nevoia de aer, apă, hrană, imbrăcăminte, nevoi de ordin senzorial, sexual etc.). Satisfacerea lor asigură buna funcționare a organismului;

b) nevoia de securitate individuală în mediul natural și social (se referă la protejarea față de forțele exterioare ostile și față de diferiți factori de risc).

c) nevoile sociale (se referă la necesitatea acceptării şi apartenenţei; fiecare individ resimte nevoia de a fi acceptat într-un grup, de a aparține cuiva efectiv, de a beneficia de dragostea cuiva.

d) nevoia de stimă (dorința să-i fie recunoscut statutul pe care îl are sau la care aspiră).

e) nevoia de autorealizare, de împlinire de sine, vizează construirea unei imagini de sine favorabile si de autocontrol.

Daca vom raporta, de exemplu, un nevăzător la această "Piramidă a trebuinţelor" propusă de A. Maslow, vom sesiza că fiecare din nevoile/trebuinţele enunțate nu sunt deloc "speciale", ci necesare şi firești. Persoana cu anumite dizabilități nu are "nevoi speciale", are nevoie de un sprijin special pentru satisfacerea unor nevoi firești.

Educația incluzivă:

- susţine şi confirmă că toţi copiii pot învăţa şi au nevoie de o formă de sprijin pentru învăţare; urmăreşte să identifice şi să minimizeze barierele învăţării**;**
- este mai cuprinzătoare decât educaţia formală obişnuită cuprinzând: educaţia pentru familie, pentru comunitate, alte oportunităţi de educaţie în afara şcolii;
- presupune schimbare de atitudini, comportamente, curriculum, care să satisfacă diversitatea copiilor, inclusiv a celor cu c.e.s;
- este un proces dinamic, care se dezvoltă continuu în funcţie de cultură şi context; este parte a strategiei de dezvoltare a unei societăţi incluzive.(Vaida, T.)

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferenţiate, integrate în structurile şcolii obişnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienţi incluşi în clasele obişnuite, integrarea individuală a acestor copii în aceleaşi clase obişnuite.

Integrarea şcolară exprimă atitudinea favorabilă a copilului faţă de şcoala pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructive-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivaţii puternice care susţine efortul copilului în
munca de învăţare; situaţie în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acţiunile desfăşurate pentru educaţia sa; corespondenţa totală între solicitările formulate de şcoală şi posibilităţile copilului de a le rezolva.

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferenţiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învăţare şi evaluare specializate, adaptate abilităţilor lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea, ei beneficiază de consiliere şcolară şi vocaţională personală şi a familiei.

Strategii şi intervenţii utile din partea cadrului didactic:

-Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
-Stimularea încrederii în sine şi a motivaţiei pentru învăţare;
-Încurajarea sprijinului şi cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
-Încurajarea independenţei, creşterea autonomiei personale;
-Încurajarea eforturilor;
-Sprijin, încurajare şi apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor şcolare, fără a crea dependenţă;
-Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat şi evidenţiat cel mai mic progres;
-Crearea unui climat afectiv, confortabil;
-Centrarea învăţării pe activitatea practică;
-Sarcini împărţite în etape mai mici, realizabile;
-Folosirea învăţării afective;
-Adaptarea metodelor şi mijloacelor de învăţare, evaluare,etc.

Abordarea incluzivă susţine că şcolile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depăşească barierele din calea învăţării şi că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilităţile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reuşească acest lucru. Pentru aceasta şcoala trebuie să dispună de strategii funcţionale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educaţie. Putem stabili de asemenea relaţii de colaborare cu autorităţile locale, părinţii şi reprezentanţii comunităţii.

Poate fi dezvoltat un mediu afectiv pozitiv în care copiii să poată discuta cu lejeritate despre dificultăţile pe care le pot întâlni şi să aibă curaj să ceară ajutor.

Într-o abordare incluzivă toţi copiii trebuie consideraţi la fel de importanţi, fiecăruia să îi fie valorificate calităţile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Când comunicăm cu un copil trebuie să conştientizăm, în primul rând, relaţia inegală dintre noi, în calitate de adulţi, şi copii. Ca adulţi, avem o poziţie de putere şi puterea de a defini situaţia. În relaţia cu personalul didactic, copilul poate resimţi mai puternic raportul de inegalitate pentru că acesta e perceput ca o autoritate. Este importantă crearea unei relaţii de încredere, care se construieşte dovedind respect faţă de unicitatea copilului din faţa noastră.

Bibliografie:

1. Asociația RENINCO România – „Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale”, http://profesoriitineranti.files.wordpress.com/2013/01/ghid.pdf
2. Coord. Horga, I., Jigău, M. – „Situaţia copiilor cu cerinţe educative speciale incluşi în învăţământul de masă”, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, UNICEF, Bucureşti, 2009, www.unicef.ro
3. Verza F “Introducerea în psihopedagogia specială şi asistenţa socială”, Ed Fundatiei Humanitas, 2002
4. Miftode, V. (coord.), „Dimensiuni ale asistenţei sociale: forme şi strategii de protecţie a grupurilor defavorizate”, Botoşani, Eidos, 1995;
5. Vrăsmaş Ecaterina , V.Traian „ Copii cu cerinţe educative speciale”. Revista de educaţie specială nr.1/1993

GESTIONAREA FIŞIERELOR CU AJUTORUL PROGRAMULUI EXPLORER

Informatician : Dăscălete-Burtea Alexandru Constantin
Casa Corpului Didactic Vâlcea

Informaţiile cu care lucraţi sunt stocate pe calculatorul dumneavoastră în fişiere. Programele pe care le folosiţi la rezolvarea lucrărilor şi la crearea documentelor sunt, de asemenea, fişiere. Din această cauză, este important să ştiţi cum să gestionaţi fişierele şi cum să lucraţi cu ele. Trebuie să ştiţi cum să le denumiţi şi să le salvaţi şi cum să le organizaţi pe calculator, astfel încât să le puteţi localiza atunci când aveţi nevoie de ele. **Windows Explorer este un program cuprins în sistemul Windows şi care dispune de toate instrumentele necesare la gestionarrea fişierelor.**

Să înţelegem fişierele şi dosarele

Sistemul de operare Windows organizează fişierele în dosare.

Dacă sunteţi familiarizat cu sistemul MS-DOS de organizare a fişierelor, un dosar este analogul unui director, iar un dosar dintr-un alt dosar este analog unui subdirector dintr-un director. Dacă vă place să le luaţi în consideraţie ierarhic, puteţi continua vizualizarea organizării fişierelor dumneavoastră, în acelaşi mod în care aţi făcut-o în sistemul de operare DOS şi în versiunile anterioare ale sistemului Windows. Singura diferenţă este faptul că în loc să aveţi directoare şi subdirectoare, dispuneţi de dosare şi de dosare în cadrul altora. Şi, aşa cum veţi constata în secţiunea următoare, utilizând Exploratorul puteţi trece în revistă aranjarea ierarhică a dosarelor.

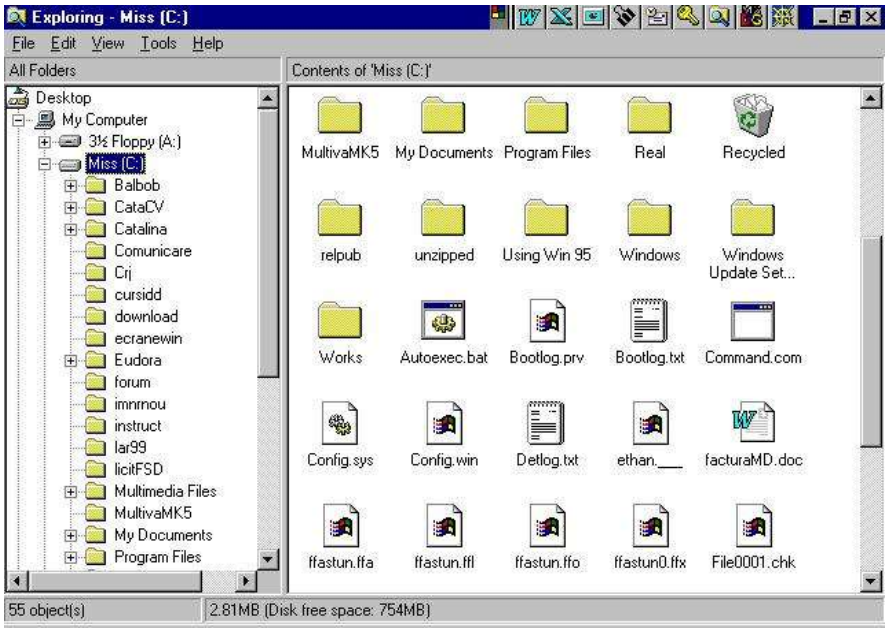
Utilizarea programului Explorer pentru a fişarea fişierelor şi a dosarelor Windows conţine un instrument nou, programul Windows Explorer, pe care îl puteţi utiliza pentru a vedea cum sunt organizate fişierele şi dosarele de pe calculatorul dumneavoastră. Puteţi trece în revistă aranjarea ierarhică a dosarelor şi puteţi privi în fiecare, pentru a vedea fişierele stocate în ele. De asemenea, puteţi utiliza Exploratorul la reorganizarea şi gestionarea fişierelor şi a dosarelor. Puteţi crea noi dosare; puteţi copia şi muta fişierele dintr-un dosar în altul, pe un floppy disc sau pe un alt calculator (dacă sunteţi într-o reţea); puteţi redenumi şi şterge fişierele şi dosarele; puteţi executa alte activităţi de gestionare a fişierelor.

Pentru a deschide Exploratorul, executaţi paşii următori:

1. **Deschideţi meniul Start şi alegeţi Programs.**
2. **Alegeţi Windows Explorer pentru a-i deschide fereastra** (vezi Fig.)

O dată ce aţi deschis fereastra Exploratorului, o puteţi reduce la minim, în loc să o închideţi. După reducerea la minim a Exploratorului, îl puteţi redeschide instantaneu executând clic pe butonul său de pe bara de taskuri.

Fereastra Explorer este împărţită în 2 panouri (ochiuri de fereastră).
Panoul din stânga ***prezintă o imagine ierarhizată a organizării dosarelor de pe calculatorul dumneavoastră.***



În partea de sus a acestei structuri ierarhice se găseşte pictograma Desktop (suprafaţa de lucru). Imediat sub pictograma Desktop se găseşte dosarul My Computer. Sub dosarul My Computer se găsesc înşirate toate resursele calculatorului dumneavoastră. Acestea includ unităţile de floppy (reprezentate de pictograma unei unităţi de floppy disc) şi hard discurile locale (reprezentate de pictograma unei unităţi de hard disc).

În funcţie de resursele calculatorului dumneavoastră, s-ar putea să vedeţi alte dosare afişate imediat sub dosarul My Computer. De exemplu, dacă aveţi instalată pe calculator o unitate CD-ROM, îl veţi vedea pictograma sub dosarul My Computer.

Panoul din dreapta ***al ferestrei Explorer afişează conţinutul oricărui dosar selectat în panoul din stânga***. De exemplu, dacă aţi selectat unitatea locală C:, de sub pictograma dosarului My Computer, veţi vedea o listă cu dosarele şi fişierele existente pe hard disk. *Pentru a prezenta conţinutul hard discului, executaţi clic pe pictograma lui din panoul din stânga. Peentru a vedea conţinutul unui dosar selectaţi-l în panoul din partea stângă, iar conţinutul său va fi prezentat în panoul din partea dreaptă*. Puteţi selecta un dosar executând clic pe el cu mouse-ul sau utilizând tastele cu săgeţi direcţionale îndreptate în sus şi în jos.

Puteţi extinde şi restrânge imaginea ierarhică, ***pentru a afişa mai multe sau mai puţine detalii.*** **Dacă apare un semn plus (+)** lângă o pictogramă din panoul din partea stângă a ferestrei Exploratorului, înseamnă că acel dosar conţine dosare suplimentare. Pentru a le afişa aceste dosare, executaţi clic pe semnul plus (sau executaţi dublu clic pe dosar). Vor fi afişate toate dosarele cuprinse în el. Unele dintre acestea, la rândul lor, pot conţine dosare, pe care le puteţi trece în revistă utilizând aceeaşi modalitate. **Pentru a ascunde dosarele dintr-un dosar, executaţi clic pe semnul minus (-)** de lângă acesta (sau executaţi dublu clic pe el). ***Restrângând şi extinzând dosarele afişate, puteţi trece în revistă cât de multe sau cât de puţine detalii doriţi***.

Schimbarea modului de prezentare a fişierelor şi a dosarelor

Când veţi utiliza prima oară Exploratorul, veţi observa că dosarele şi fişierele sunt reprezentate, în panoul din dreapta al ferestrei, de pictograme mari, ca în Fig. 9.

De asemenea, puteţi afişa fişierele şi dosarele sub forma unor mici pictograme, a unei liste, sau cu detalii referitoare la fişiere.

Pentru a schimba modul în care sunt afişate fişierele şi dosarele, executaţi paşii următori:

1. **Deschideţi meniul View.**
2. **Alegeţi una dintre următoarele comenzi:**

Comanda	Rezultat
Large Icons (pictograme mari)	***Pictograme mari aranjate pe mai multe coloane***
Small Icons (pictograme mici)	***Pictograme mici***
List (listă)	***Pictograme mici într-o singură listă***
Details (detalii)	***Dimensiunea, tipul şi data modificării***

Ordonarea fişierelor şi a dosarelor

În panoul din dreapta al Exploratorului puteţi ordona fişierele şi dosarele după nume, tip, dimensiune şi dată.

Pentru a sorta elementele afişate de Explorator, executaţi paşii următori:

1. **Alegeţi View, Arrange Icons**
2. **Selectaţi una dintre cele patru opţiuni ale submeniului.**

Comandă	Rezultat
by Name (după nume)	Ordonează dosarele şi apoi fişierele după numele lor
by Type (după tip)	Ordonează dosarele şi apoi fişierele după tip (acesta poate să nu fie acelaşi cu extensia fişierului)
by Size (după dimensiune)	Ordonează dosarele şi apoi fişierele după dimensiunea lor
by Date (după dată)	Ordonează dosarele şi apoi fişierele după data lor

Dacă aţi selectat opţiunea* Details *pentru a afişa dosarele şi fişierele, puteţi ordona rapid lista articolelor după* nume, dimensiune, tip şi data modificării, *executând clic pe butonul din capătul de sus al coloanei după care vreţi să faceţi ordonarea. De exemplu, executaţi clic pe Size pentru a ordona articolele listei după dimensiune.

Redenumirea fişierelor şi a dosarelor

Pentru a redenumi un fişier sau un dosar, executaţi paşii următori:

1. **Executaţi clic pe numele** (nu pe pictograma) **dosarului sau al fişierului**
2. **Executaţi clic pe butonul drept al mouse-ului şi alegeţi comanda Rename**

Observaţi că numele este înconjurat de o casetă şi apare un punct de inserţie pâlpâitor.

Observaţie

Dacă în mod accidental aţi executat dublu clic pe numele fişierului, se deschide fereastra programului care l-a creat. Pentru a reveni la operaţia de schimbare a numelui,închideţi programul şi executaţi din nou clic pe numele fişierului.

3. **Introduceţi de la tastatură noul nume şi apăsaţi tasta <Enter>.**

Gestionarea fişierelor şi a dosarelor

Cu Exploratorul puteţi face mai mult decât să afişaţi fişiere şi dosare. Exploratorul este un instrument esenţial pentru gestionarea fişierelor şi a dosarelor de pe calculatorul dumneavoastră. ***Il puteţi folosi la crearea noilor dosare, la mutarea lor dintr-o poziţie în alta, la copierea şi mutarea fişierelor dintr-un dosar în altul şi de pe o unitate de disc pe alta. De asemenea, puteţi utiliza Exploratorul la ştergerea şi redenumirea fişierelor şi a dosarelor*. Exploratorul poate deveni secretara dumneavoastră, ajutându-vă să păstraţi fişierele în ordine, astfel încât să puteţi utiliza mai eficient calculatorul**.

Selecţia fişierelor şi a dosarelor

Înainte să învaţaţi cum să gestionaţi fişierele şi dosarele, trebuie să învăţaţi să le selectaţi. Selecţia unui singur fişier sau a unui dosar este o operaţie uşoară. Este suficient să executaţi clic pe acesta sau să utilizaţi tastele cu săgeţi direcţionale îndreptate în sus şi în jos de pe tastatură. Fişierul selectat este pus în evidenţă.

De asemenea, puteţi selecta mai multe fişiere şi dosare. Acest lucru este extrem de util atunci când doriţi să copiaţi sau să mutaţi mai multe fişiere sau dosare o dată. De exemplu, puteţi selecta câteva fişiere şi apoi le puteţi copia o dată pe un floppy disc, pentru a le face copii de siguranţă.

Pentru a selecta mai multe fişiere cu ajutorul mouse-ului, executaţi clic pe primul fişier, menţineţi apăsată tasta <Ctrl> şi executaţi clic pe fiecare fişier suplimentar pe care vreţi să-l selectaţi. Pentru a deselecta un fişier, continuaţi să ţineţi
apăsată tasta <Ctrl > şi executaţi încă o dată clic pe fişier.

Pentru a selecta rapid un grup continuu de fişiere, selectaţi primul fişier din grup, menţineţi apăsată tasta <Shift> şi selectaţi ultimul fişier din grup. Toate fişierele cuprinse între primul şi ultimul vor fi, de asemenea, selectate. O altă modalitate de a selecta un grup continuu de fişiere este tragerea, cu ajutorul mousului, a unei casete în jurul grupului de fişiere.

Crearea dosarelor noi

Pentru a organiza fişierele de pe calculatorul dumneavoastră, puteţi crea cât de multe dosare doriţi. Pe măsură ce creaţi tot mai multe fişiere cu programele de pe calculator, probabil că veţi dori să dezvoltaţi un sistem de organizare care să vă ajute să păstraţi evidenţa acestora, aşa cum aţi face cu hârtiile de la birou. Cu cât creaţi mai multe fişiere, cu atât mai mult s-ar putea să fie necesară organizarea lor în categorii, pentru a le face mai uşor de localizat.

Dosarele sunt cheia organizării fişierelor dumneavoastră. De exemplu, puteţi începe cu un dosar în care păstraţi toate scrisorile de afaceri. În timp, dosarul se va umple cu atât de multe fişiere încât va deveni dificilă găsirea unuia. În acest moment, are sens împărţirea acestor fişiere în categorii – de exemplu după clienţi sau după firmă – şi crearea unui dosar pentru fiecare categorie. Puteţi utiliza Exploratorul la crearea acestor noi dosare.

Pentru a crea un dosar nou, executaţi paşii următorii:

1. **În panoul din stânga Exploratorului, selectaţi dosarul în care vreţi să creaţi noul dosar.**
2. **Alegeţi File,New** (nou), **Folder** (dosar).
   În panoul din dreapta al Exploratorului, va apărea un nou dosar, pregătit pentru a-i da un nume.
3. **Introduceţi de la tastatură numele dosarului şi apăsaţi tasta <Enter>.**

Dosarele, ca şi fişierele, pot avea nume lungi. Numele dosarelor pot conţine cel mult 255 de caractere şi pot include spaţii. ***Nu pot fi utilizate următoarele caractere:***

\ ? : " < > |

Mutarea şi copierea fişierelor şi a dosarelor

O sarcină importantă a activităţii de gestionare a fişierelor de pe calculatorul dumneavoastră este mutarea şi copierea fişierelor şi a dosarelor. În cazul în care creaţi noi dosare pentru a împărţi în subcategorii fişierele dintr-un dosar, trebuie să mutaţi fiecare fişier din dosarul iniţial, în cel nou. Puteţi să mutaţi un dosare întreg în altul. Sau puteţi să copiaţi fişiere de pe hard disc pe un floppy disc, pentru a le face copii de siguranţă sau pentru a le transfera pe un alt calculator. Utilizând Exploratorul şi mouse-ul puteţi muta şi copia rapid fişiere şi dosare, fără să atingeţi tastatura.

Există posibilitatea de a utiliza două metode pentru a copia şi muta fişiere şi dosare:

1. **fie comenzile Cut** (decupează) **sau Copy** (copiază) **prezente în meniu,**
2. **fie mouse- ul pentru a trage şi a le fixa.**

Pentru a muta sau copia fişiere utilizând meniul, executaţi paşii următori:

1. În panoul din dreapta al Exploratorului, selectaţi fişierele sau dosarele pe care vreţi să le mutaţi.

2. **Pentru a muta elementele, alegeţi Edit, Cut;** ***executaţi clic cu butonul drept al mouse-ului pe articolele selectate, pentru a afişa meniul rapid, şi apoi executaţi clic pe Cut; sau executaţi clic pe butonul Cut de pe bara cu instrumente; sau***

apăsaţi tastele <Ctrl> + <X >.

Sau

Pentru a copia elementele, alegeţi Edit, Copy; ***executaţi clic cu butonul drept al mouse-lui pe articolele selectate,***

pentru a afişa meniul rapid, şi apoi executaţi clic pe Copy; sau executaţi clic pe butonul Paste de pe bara cu instrumente; sau apăsaţi tastele <Ctrl> + <C>.

3. **În panoul din stânga al ferestrei Exploratorului, selectaţi, cu butonul drept al mouse-ului, dosarul care va conţine elementele copiate sau mutate şi alegeţi Paste** (lipeşte); ***sau executaţi clic pe butonul Paste de pe bara cu instrumente; sau apăsaţi tastele <Ctrl> +<V> .***

Pentru a muta sau copia fişierele utilizând **metoda tragerii şi a fixării** ***(drag-and-drop), executaţi paşii următori:***

1. În panoul din dreapta al Exploratorului, selectaţi fişierele sau dosarele pe care vreţi să le mutaţi.

2. Dacă în panoul din stânga al Exploratorului dosarul în care vreţi să mutaţi elementele selectate nu este vizibil, utilizaţi bara de derulare pentru a-l aduce în imagine. Dacă este nevoie să expuneţi un subdosar, executaţi clic pe semnul + de lângă dosarul care îl conţine.

3. Pentru a muta elementele selectate, trageţi-le în noul dosar din panoul stâng al Exploratorului.

Sau

Pentru a copia elementele selectate, menţineţi apăsată tasta <Ctrl> şi trageţi-le în noul dosar din panoul stâng al Exploratorului.

Când menţineţi apăsată tasta <Ctrl>, la indicatorului mouse-ului apare un semn plus (+), indicând acţiunea de copiere a fişierelor.

Înainte de eliberarea butonului mouse-ului, asiguraţi-vă că este pus în evidenţă dosarul corect.

Copierea discurilor

Uneori, puteţi dori să realizaţi o copie identică a întregului floppy disc. Acest lucru este uşor de făcut fie în cadrul Exploratorului, fie în fereastra My Computer.

Puteţi copia de pe un floppy disc pe altul, utilizând aceeaşi unitate, dar discurile trebuie să aibă aceeaşi capacitate de stocare. Discul pe care copiaţi va fi şters în timpul acestei operaţii.

Pentru a copia un disc, executaţi paşii următori:

1. **Introduceţi floppy discul pe care vreţi să-l copiaţi.**
2. **Executaţi clic cu butonul drept al mouse-ului pe discul din fereastra My Computer sau pe cel din panoul din stânga al ferestrei Exploratorului.**
3. **Alegeţi din meniul rapid Copy Disk** (copiază discul***). Rezultatul va fi deschiderea casetei de dialog Copy Disk .***

Dacă aveţi numai o unitate de disc de această dimensiune, ea va fi pusă în evidenţă atât în zona Copy From (copiază de pe), cât şi în zona Copy To (copiază pe) a casetei de dialog. ***Dacă aveţi o altă unitate de aceeaşi dimensiune, ea va fi prezentată în listă şi o puteţi selecta pentru a realiza copierea de pe o unitate pe alta.***

4. **Alegeţi Start** (începe).
5. **Dacă utilizaţi aceeaşi unitate atât pentru sursă, cât şi pentru destinaţie** (copia), **veţi fi înştiinţati să schimbaţi floppy discurile atunci când este necesar.**
6. **Când dicul a fost copiat, puteţi copia un altul alegând Start sau puteţi încheia alegând Close.**

Ştergerea fişierelor şi a dosarelor.

Inevitabil, va sosi momentul în care veţi dori să ştergeţi un fişier sau un dosar. Cauzele pot fi diverse: ***nu mai aveţi nevoie de fişier sau aţi creat câteva dosare noi pentru a împărţi în categorii fişierele dintr-un dosar existent, sau vreţi să ştergeţi dosarul iniţial după ce aţi mutat fişierele în alte***

poziţii. **Ştergerea fişierelor şi a dosarelor este o parte esenţială a acţiunii de evitare a încărcării excesive şi inutile a calculatorului dumneavoastră.**

Trebuie să ştergeţi cu atenţie fişierele şi dosarele, astfel încât să nu ştergeţi din greşală, unul de care încă aveţi nevoie.

Din fericire, Windows conţine acum un dosar denumit Recyle Bin (lada de deşeuri), *în care sunt stocate temporar fişierele*
şterse, până când îl goliţi. Puteţi recupera fişiere din dosarul Recycle Bin, dacă vă răzgândiţi sau dacă le ştergeţi din greşeală.

Pentru a şterge un fişier sau un dosar, executaţi paşii următori:

Selectaţi fişierul sau dosarul pe care vreţi să-l ştergeţi.

Puteţi selecta mai multe fişiere sau dosare utilizând metodele descrise în secţiunea "Selecţia fişierelor şi a dosarelor", prezentată mai devreme în acest capitol.

Executaţi clic cu butonul drept al mouse-ului pe selecţie şi apoi clic pe Delete (şterge).

Alegeţi File, Delete (sau apăsaţi tasta <Delete>, sau executaţi clic pe butonul Delete de pe bara cu instrumente).

Executaţi clic pe Yes la apariţia casetei de dialog Confirm Delete (confirmă ştergerea fişierului), **sau executaţi clic pe No dacă doriţi să abandonaţi stergerea fişierului.**

Dacă ştergeţi mai multe fişiere, Exploratorul afişează caseta de dialog **Confirm Multiple File Delete** (confirmă ştergerea mai multor fişiere).

Când ştergeţi unele fişiere, puteţi vedea un mesaj care vă avertizează că fişierul este *de tip sistem, ascuns sau numai pentru citire*. *Fişierele sistem* sunt necesare pentru ca Windows să lucreze corect şi nu trebuie şterse. ***Fişierele ascunse şi cele care nu pot fi decât citite*** pot fi necesare anumitor programe pentru a lucra corect, sau pot fi doar fişiere pe care le-aţi protejat cu aceste atribute, împiedicând ştergerea lor accidentală. Înainte de a şterge oricare dintre aceste tipuri de fişiere, va trebui să fiţi convins că sistemul nu are nevoie de ele pentru a lucra corect.

Refacerea fişierelor şterse

Fişierele şterse sunt mutate într-un dosar denumit Recycle Bin (lada de deşeuri). Puteţi deschide acest dosar la fel cum aţi face-o în cazul altuia, puteţi selecta un fişier şi îl puteţi reface în poziţia iniţială. De asemenea, puteţi muta sau copia fişiere din dosarul Reycle Bin într-o altă poziţie, în acelaşi mod în care aţi învăţat să mutaţi şi să copiaţi fişiere din alte dosare. Dosarul Reycle Bin vă dă siguranţa că mai aveţi o şansă dacă aţi şters din greşală un fişier sau un dosar.

Pentru a reface un fişier sau un dosar şters, executaţi paşii următori:

Executaţi dublu clic pe pictograma Recycle Bin de pe suprafaţa de lucru pentru a deschide fereastra Recycle Bin.

Selectaţi fişierul sau fişierele pe care vreţi să le refaceţi.

Pentru selecţia mai multor fişiere, puteţi utiliza modalităţile descrise în secţiunea "Selecţia fişierelor şi a dosarelor".

Executaţi clic cu butonul drept al mouse-ului pe fişierele selectate şi apoi clic pe Restore (restabileşte), **sau alegeţi File, Restore.**

Fişierele sunt refăcute în dosarele din care au fost şterse. Dacă dosarul iniţial în care a existat un fişier a fost şters, el este la rândul lui refăcut. De asemenea, puteţi reface un fişier într-alt dosar decât cel din care a fost şters. Cea mai uşoară modalitate de a realiza acest lucru este utilizarea Exploratorului. Deschideţi dosarul Reycle Bin în fereastra Exploratorului, selectaţi fişierele pe care vreţi să le refaceţi şi folosiţi una dintre metodele prezentate anterior mai sus.

REGÂNDIREA EDUCAŢIEI

Bibliotecar Dobre Ana-Maria - Colegiul Energetic Rm.Vâlcea

În zilele noastre, sistemul educaţional se confruntă cu două mari probleme şi anume: tineri educaţi şi fără loc de muncă pe de o parte şi angajatori care au dificultăţi în găsirea angajaţilor potriviţi, pe de alta. Cum pot pregăti sistemele educaţionale tinerii pentru viaţa reală?

Principala slăbiciune a sistemelor educaţionale din ţara noastră este că nu corespund cerinţelor de pe piaţa muncii. Astfel chiar dacă există un număr foarte mare de absolvenţi, în acelaşi timp există şi un număr foarte mare de şomeri (rata şomajului în UE în martie 2013 în rândul tinerilor cu vârsta sub 25 de ani era de 23,5 % deşi, în acelaşi timp, peste 2 milioane de posturi vacante nu au putut fi ocupate).

Se recomandă ca tinerii să-şi aleagă cu mai multă responsabilitate studiile pentru ca acestea să răspundă cerinţelor pieţei la momentul la care ei vor absolvi.

Deşi se estimează că în 2 ani UE va avea nevoie de un milion de muncitori în domeniul tehnologiei informaţiei şi comunicaţiilor, în momentul de faţă nu există acest număr de persoane în proces de şcolarizare şi pregătire pentru a acoperi această necesitate din viitorul apropiat.

O soluţie, care deja se implementează, este existenţa parteneriatelor funcţionale între instituţii de învăţământ şi instituţii/companii angajatoare. Prin acest parteneriat studenţii au posibilitatea de a efectua stagii practice la companiile în domeniu, iar unele dintre ele chiar pregătesc şi profesorii pentru a putea transmite studenţilor deprinderile adecvate. S-au făcut estimări conform cărora o persoană va fi nevoită să îşi schimbe de 10 ori locul de muncă pe parcursul vieţii active! Adaptarea la noi cerinţe şi tehnologii aduce în discuţie conceptul de învăţare pe tot parcursul vieţii la care este recomandat să adere orice cetăţean.

Utilizarea metodelor interactive de predare – învăţare în activitatea didactică contribuie la îmbunătăţirea calităţii procesului instructiv - educativ, având un caracter activ – participativ şi o reală valoare activă – formativă asupra personalităţii elevului.

Pentru optimizarea procesului de învăţământ şi pentru a ajunge la performanţele de a scoate de pe băncile şcolii angajaţi potriviţi cerinţelor pieţei muncii, trebuie adoptate noi practici educaţionale. Dintre aceste noi metode de învăţare amintim :

Învăţarea cu ajutorul calculatorului

Metoda ciorchinelui

Metoda cubului

Metoda Ştiu- Vreau să Ştiu- Am învăţat

Brainstormingul

ÎNVĂŢAREA CU AJUTORUL CALCULATORULUI

• metodă modernă de educaţie care poate fi folosită în toate etapele procesului didactic: în proiectare, în predare-învăţare şi în evaluare. Utilizarea calculatorului, a softurilor educaţionale, măreşte calitatea învăţării, contribuie la formarea unei gândiri sistematice, selective, rapide, eficiente.

• metodă modernă folosită frecvent în procesul didactic actual, fiind principalul (obligatoriu) mijloc de predare a informaticii şi tehnologiei informaţiei.

Folosirea TIC-ului în învăţământ presupune articularea a trei aspecte complementare: tehnologie, metodologie şi pedagogie. Cu toate că unele cercetări arată că noile tehnologii pot contribui la înnoirea practicilor pedagogice ale profesorilor, acest lucru nu se întâmplă automat şi spontan, deoarece rezistenţele la schimbare ale cadrelor didactice sunt încă destul de mari. Accesul imediat şi nelimitat la informaţii este un avantaj evident al noilor tehnologii şi în special al internetului, care permite profesorilor din toate colţurile lumii să stabilească mai uşor contacte în vederea schimbului de idei şi informaţii cu caracter pedagogic şi cultural, pentru a coopera şi derula proiecte educative. Corespondenţa electronică, videoconferinţele, grupurile de discuţii, blogul sunt doar câteva dintre mijloacele de comunicare oferite de internet care permit profesorilor să iasă din cadrul tradiţional al sălii de clasă pentru a se deschide spre lume. Deşi virtuală, această fereastră spre lume permite profesorilor şi elevilor să se conecteze la valorile culturii universale. O mai bună înţelegere a diversităţilor culturale contribuie la educaţia în spiritul toleranţei, aprecierii şi respectului reciproc, valori importante pentru construirea unui dialog intercultural.

METODA CIORCHINELUI

• metoda ce se poate utiliza mai ales în etapa de reactualizare a structurilor învăţate anterior, sau în etapa de evocare, elevii fiind puşi în situaţia de a stabili conexiuni între elementele studiate, de a se implica activ în procesul de gândire.

• după rezolvarea sarcinii de lucru, elevii vor folosi noţiunile şi legăturile create pentru a dezvolta idei concrete despre CONCEPTUL PROPUS.

• prin acest exerciţiu se încurajează participarea întregii clase.

• tehnica de predare - învăţare menită să încurajeze elevii să gândească liber şi să stimuleze conexiunile de idei.

• modalitate de a realiza asociaţii de idei sau de a oferi noi sensuri ideilor însuşite anterior.

• ciorchinele poate fi realizat individual sau ca activitate de grup.

Modalitatea de realizare

- Elevii vor scrie un cuvânt sau expresie nucleu în centrul unei foi de hârtie
- Elevii sunt invitaţi să scrie cât mai multe cuvinte sau expresii care le vin în minte despre subiectul selectat până la expirarea timpului
- Cuvintele (ideile) vor fi legate prin linii de noţiunea centrală sau, dacă este cazul, de una din cele propuse de elevi;
- La finalul exerciţiului se va comenta întreaga structură cu explicaţiile de rigoare;

Caracterul stimulativ al metodei ciorchinelui

Participarea întregii clase la realizarea "ciorchinelui" este lansată ca o provocare şi determină o întrecere de a descoperi noi conexiuni legate de termenul propus.

Avantaje:

- nu se critică ideile propuse;
- poate fi utilizată ca metodă liberă sau cu indicare prealabilă a categoriilor de informaţii aşteptate de la elevi;
- se poate aplica individual, în perechi sau în grup;
- se poate aplica în orice moment al lecţiei;
- solicită gândirea şi capacitatea de a realiza analize, sinteze şi comparaţii.

METODA CUBULUI

• este o strategie care facilitează analiza unui subiect din diferite puncte de vedere.

• metoda poate fi folosită în orice moment al lecţiei.

• oferă elevilor posibilitatea de a-şi dezvolta competenţele necesare unor abordări complexe.

• poate fi folosită cu orice tip de subiect sau orice grupă de vârstă.

Modalitatea de realizare

- Se realizează un cub ale cărui feţe pot fi acoperite cu hârtie de culori diferite;

Pe fiecare faţă a cubului se scrie câte una dintre următoarele instrucţiuni: DESCRIE, COMPARĂ, ANALIZEAZĂ, ASOCIAZĂ, APLICĂ, ARGUMENTEAZĂ.

- Este recomandabil ca feţele cubului să fie parcurse în ordinea prezentată, urmând paşii de la simplu la complex.
- Se cere elevilor să scrie timp de 2 - 4 minute pe subiectul lecţiei

Indicaţiile extinse pentru cele şase feţe sunt:

Descrieţi – priviţi obiectul cu atenţie si descrieţi ceea ce vedeţi; Comparaţi - cu ce este similar? De ce diferă?

Asociaţi - la ce vă face să vă gândiţi? Ce vă inspiră? Eliberaţi-vă mintea şi căutaţi asociaţii pentru acest obiect. Analizaţi – spuneţi cum este făcut, din ce şi ce părţi conţine?

Aplicaţi: - Cum poate fi utilizat?

Argumentaţi - pro sau contra. Luaţi o poziţie şi folosiţi orice fel de argumente logice pentru a pleda în favoarea sau împotriva subiectului.

Elevii vor fi grupaţi în şase echipe (câte una pentru fiecare faţă a cubului) la mesele de lucru. Participarea la completarea fişei comune va fi dirijată de profesor, care trebuie să încurajeze participarea tuturor elevilor din grupurile constituite. La finalul exerciţiului se va comenta şi se va completa întreaga structură cu explicaţiile de rigoare. Formă finală a conţinuturilor realizate de fiecare grupă este împărtăşită întregii clase (6 minute – câte un minut pentru fiecare faţă a cubului).

Lucrarea în formă finală poate fi desfăşurată pe tablă.

Caracterul stimulativ al metodei cubului: Lucrul individual, în echipe, sau participarea întregii clase la realizarea cerinţelor "cubului" este o provocare ce determină o întrecere în a demonstra asimilarea corectă şi completă a cunoştinţelor.

METODA ŞTIU – VREAU SĂ ŞTIU – AM ÎNVĂŢAT

• este o strategie de conştientizare de către elevi a ceea ce ştiu, sau cred că ştiu, referitor la un subiect şi totodată a ceea ce nu ştiu, sau nu sunt siguri că ştiu, şi ar dori să ştie sau să înveţe;

• metoda poate fi folosită în prima parte a unei lecţii – actualizarea vechilor cunoştinţe;

• activează elevii şi îi face conştienţi de procesul învăţării;

• oferă elevilor posibilitatea de a-şi verifica nivelul cunoştinţelor

Modalitatea de realizare

• Se cere elevilor să inventarieze ideile pe care consideră că le deţin cu privire la subiectul, sau tema investigaţiei ce va urma; aceste idei vor fi notate într-o rubrică a unui tabel – „ŞTIU";

• Ei vor nota apoi ideile despre care au îndoieli, sau ceea ce ar dori să ştie în legătură cu tema respectivă; aceste idei sunt grupate în rubrica „VREAU SĂ ŞTIU";

• Profesorul va propune apoi studierea unui text, realizarea unei investigaţii şi fixarea unor cunoştinţe referitoare la acel subiect, selectate de profesor; elevii îşi însuşesc noile cunoştinţe şi îşi inventariază noile idei asimilate pe care le notează în rubrica „AM ÎNVĂŢAT"; Fişa de lucru:

Ştiu		

BRAINSTORMINGUL

Brainstormingul este o metodă care ajută la crearea unor idei şi concepte creative şi inovatoare. Pentru un brainstorming eficient, inhibiţiile şi criticile suspendate vor fi puse de-o parte. Astfel exprimarea va deveni liberă şi participanţii la un proces de brainstorming îşi vor spune ideile şi părerile fără teama de a fi respinşi sau criticaţi. Un brainstorming durează în jur de o jumătate de oră şi participă în medie 10 elevi sau grupuri de minim 10 elevi. Se expune un concept, o idee sau o problemă şi fiecare îşi spune părerea despre cele expuse şi absolut tot ceea ce le trece prin minte, inclusiv idei comice sau inaplicabile. Metoda creativă denumită brainstorming are o lungă istorie, dar ea a fost reactivată de profesorul Alex Osborne, prorector la Universitatea Buffalo şi fondator al Institutului de Creaţie Tehnică, USA.

Fiecare dintre noi este o persoană creativă sau are anumite laturi creative. De multe ori ideea este „omorâtă" chiar de către creatorul ei de frica înfruntării criticilor colegilor săi, de teama de a nu se face de râs. Autocritica distruge momentul în care o idee creativă este irosită înainte de a prinde viaţă. Brainstormingul funcţionează după principiul: asigurarea calităţii prin cantitate şi îşi propune să elimine exact acest neajuns generat de autocritică.

În scopul unei şedinţe reuşite de brainstorming, elevii vor respecta7 reguli:

1. Nu judecaţi ideile celorlalţi – cea mai importantă regulă.
2. Încurajaţi ideile nebuneşti sau exagerate.
3. Căutaţi cantitate, nu calitate în acest punct.
4. Notaţi tot.
5. Fiecare elev este la fel de important.
6. Naşteţi idei din idei.
7. Nu vă fie frică de exprimare.

AVANTAJELE METODELOR MODERNE

- transformă elevul din obiect în subiect al învăţării;
- este coparticipant la propria formare;
- angajează intens toate forţele psihice de cunoaştere;
- asigură elevului condiţiile optime de a se afirma individual şi în echipă;
- dezvoltă gândirea critică;
- dezvoltă motivaţia pentru învăţare;
- permite evaluarea propriei activităţi.

Metodele moderne au tendinţa de a se apropia cât mai mult de metodele cercetării ştiinţifice, antrenând elevii în activităţi de investigare şi cercetare directă a fenomenelor. Utilizarea metodelor interactive în activitatea didactică are ca rezultat creşterea motivaţiei pentru învăţare şi a încrederii în sine, contribuie la formarea atitudinii pozitive faţă de obiectele de studiu în şcoală şi asigură condiţiile

formării capacităţii copiilor de a interacţiona şi de a comunica, pregătindu-i mai bine pentru activitatea socială. Prin măiestria şi priceperea de care dăm dovadă putem dezvolta creativitatea la elevi, dar şi putem ajunge la o autostimulare a creativităţii.

Bibliografie:

1. Bontaş, I, Pedagogie, Ed All, Bucureşti, 1994;
2. Cucoş C, Pedagogie, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi, 1995;
3. Dumitriu, C, Strategii alternative de evaluare. Modele teoretico- experimentale, E.D.P.R.A, Bucureşti, 2003;
4. Dumitriu, Gh, Comunicare şi învăţare, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A. Bucureşti, 1998

STRATEGII PENTRU CONTRACARAREA STRESULUI

Consilier școlar Iordache Rozalia
CJRAE – Colegiul Național „Mircea cel Bătrân„

Strategiile de contracarare a stresului reprezintă eforturile comportamentale și psihologice prin care oamenii încearcă să evite, să reducă, să controleze sau să tolereze evenimentele stresante.

În funcție de ținta principală vizată, se deosebesc strategii de contracarare a stresului centrate pe rezolvarea problemelor și strategii centrate pe emoții. Cele centrate pe rezolvarea problemelor urmăresc să amelioreze situațiile stresante.Cele centrate pe emoții încearcă să modifice consecințele emoționale, psihice ale evenimentelor stresoare. Oamenii folosesc de cele mai multe ori ambele strategii, în diferite combinații. Ponderea uneia sau alteia dintre cele două strategii depinde de tipul de personalitate, dar și de evenimentul stresant. De obicei, dacă factorul stresor este controlabil, oamenii folosesc în mai mare măsură strategiile centrate pe rezolvarea problemelor. În cazul stresorilor considerați necontrolabili, oamenii vor aplica mai degrabă strategii centrate pe emoții.

O altă clasificare împarte strategiile în strategii active și strategii de evitare. Cele active implică un efort activ din partea subiectului, menit să modifice stresorul ca atare sau percepția pe care o are subiectul asupra factorului stresor. Strategiile escapiste sunt cele prin care subiectul evită confruntarea directă, refugiindu-se în diverse comportamente cu risc (consum de alcool, droguri, muncă excesivă etc.) sau stări mentale patologice (depresie, izolare socială etc.).

Sub aspectul prevenirii, unii specialişti disting 3 niveluri. Primul nivel este prevenirea primară, prin aceasta înțelegându-se evitarea expunerii la stresori. Al doilea este prevenirea secundară și constă în acțiunile inițiate după expunerea la factorii stresori, în vederea limitării reacțiilor declanșate de stresori. Al treilea nivel este prevenirea terțiară și constă în măsurile prin care se încearcă atenuarea reacțiilor declanșate de stresori.

În esență, abordarea eficientă a stresului include următoarele:

- însușirea noțiunilor de bază despre stres recunoașterea stării de stres
- identificarea și evaluarea stresorilor evaluarea propriei reacții la stres
- aplicarea strategiilor și tehnicilor antistres adecvate

Obiectivul esențial al strategiilor care vizează contracararea stresorilor modificabili nu este eliminarea lor în totalitate, ci ajustarea lor pentru atingerea nivelului optim de stres care condiționează performanța maximă.

Organizarea timpului este o strategie care transformă timpul dintr-un dușman într-un prieten.

Stabilirea priorităților și obiectivelor; o schemă foarte răspândită pentru ordonarea noianului de sarcini este împărțirea în trei categorii: activități importante și urgente, activități importante dar neurgente și activități care nu sunt nici importante și nici urgente.

Comunicarea eficientă; comunicarea joacă un rol important în satisfacerea unor trebuințe practice, fizice, psihice, sociale și spirituale esențiale ale omului. Prin comunicare, oamenii nu realizează doar un schimb de informații utilitare, ci își transmit ideile, sentimentele, emoțiile și convingerile, se influențează reciproc. Comunicarea defectuoasă are o contribuție însemnată la creșterea nivelului de stres al vieții și îngreunează adaptarea individului la situațiile stresante. Pentru a comunica eficient persoanele implicate trebuie să fie conștiente de complexitatea procesului, de posibilitatea distorsiunilor în diversele momente ale realizării comunicării și trebuie să-și însușească aptitudinile necesare pentru a preveni, sesiza și corecta aceste distorsiuni. Eficiența comunicării este ameliorată prin acordarea atenției cuvenite atât limbajului verbal, cât și celui neverbal.

Reevaluarea și răspunsul rațional. Reevaluarea situațiilor și inițierea conștientă a unui răspuns conștient și rațional la problemele vieții este probabil cel mai decisiv aspect strategic al contracarării

stresului.Acesta implică aspecte multiple, cum ar fi corectarea percepției și a gândurilor iraționale sau distructive, rezolvarea problemelor emoționale, dar și modificarea comportamentului care, la rândul său, își pune amprenta asupra gândurilor și emoțiilor. Cele mai utile strategii și tehnici de reevaluare și răspuns rațional sunt cele bazate pe teoria cognitiv-comportamentală, cum ar fi de pildă, restructurarea cognitivă și oprirea gândurilor distructive.

Strategia restructurării cognitive. Restructurarea cognitivă este o tehnică psihoterapeutică utilă în contracararea stresului. Ea se bazează pe recunoașterea rolului determinant al gândirii (cogniților) în geneza emoțiilor și simțămintelor. După cum au arătat experimentele inovatoare ale profesorului Richard Lazarus, oamenii învață să simtă anumite emoții și să se comporte într-un anumit fel pe baza a ceea ce cred că se întâmplă, și nu pe baza rezultatelor sau faptelor obiective.

Meditația antistres. Prin meditație se înțelege, în general, un proces de examinare profundă a unei idei, situații sau probleme. În sens mai restrâns, meditația este considerată un exercițiu spiritual, religios sau pur și simplu mintal prin care individul urmărește atingerea unei stări spirituale mai înalte sau a unei stări de relaxare și calm fizic și psihic prin concentare, contemplație, reflecție sau alte tehnici similare. Din punct de vedere psihologic, cele mai multe forme de meditație implică o stare de relaxare, concentrare, o stare de conștiență modificată, suspendarea proceselor logice ale gândirii și o atitudine de autoobservare. Cea mai obișnuită motivație pentru practicarea tehnicilor de meditație este combaterea stresului.

Umorul. Cercetările experimentale sugerează că râsul poate să stimuleze secreția de endorfine, mediatori chimici din sistemul nervos central cu efecte pozitive importante asupra stării afectiv-emoționale. Umorul ne ajută să adoptăm o atitudine detașată, să ne eliberăm pentru moment de poverile și grijile realității, pentru ca apoi să le reluăm cu o nouă prospețime și vigoare. Râsul nu numai că ne ajută să suportăm mai ușor sau să trecem cu grație peste momentele streasante, dar favorizează relaxarea musculară mai mult decât binevenită în condiții de stres.

Stilul de viață sănătos. Se recomandă practicarea cu regularitate a exercițiilor fizice și adoptarea, în general, a unui stil de viață activ din punct de vedere fizic. În al doilea rând, se impune asigurarea orelor de somn și a perioadelor de recreere zilnică, săptămânală și anuală.

Bibliografie

Nădășan Valentin, *Față în față cu stresul*, Casa de Editură Viață și Sănătate, București, 2010

AFECTIVITATEA

Documentarist: Bratu Alexandra Marieta
CJRAE Vâlcea

În viața psihică a omului distingem trei domenii: activitatea, inteligența și afectivitatea. Cele trei elemente sunt indisociabile. Afectivitatea este partea absolut fundamentală a vieții mentale, nu numai baza pe baza căreia se construiesc relațiile umane, ci toate legăturile care îl atașează pe individ de mediul său. Chiar și o funcție abstractă ca gândirea, raționalul este sub-înțeleasă prin modurile noastre de a simți, fiind afectată de emoțiile noastre. Securitatea, bucuria, fericirea, pot favoriza dezvoltarea intelectuală, raționalitatea. Preocupările anxioase și insecuritatea, în schimb, frânează și inhibă dezvoltarea individului, fiind responsabile de numeroase inadaptări sociale. Ele se regăsesc în eșecurile școlare, nevroze, psihoze.

Afectivitatea este o stare a sentimentelor, caracterizată, pe de o parte printr-o considerabilă inervație corporală și pe de altă parte, printr-o perturbare specifică a derulării reprezentărilor. Afectul poate fi considerat ca o emoție a individului, dar nu poate fi considerat un sentiment. Orice sentiment, dacă atinge o anumită intensitate declanșează intervenții corporale, devenind astfel un afect. Pe de altă parte sentimentul poate fi o funcție supusă voinței, afectul – nu. Afectivitatea este o sumă între afecte și sentimente, generând o anumită atitudine. Astfel, atitudinea este definită ca o predispoziție a psihicului de a reacționa într-o anumită direcție.

Atitudinea este importantă pentru psihologia fenomenelor sufletești complexe, deoarece exprimă acest fenomen psihologic specific care face ca anumiți stimuli, în anumite momente, să acționeze puternic, iar alți stimuli să acționeze slab sau deloc. Sentimentul poate fi individual (trăit de un singur individ, la un moment dat), sau colectiv (acele conținuturi psihice proprii mai multor indivizi în același timp: ideea colectivă de Dumnezeu este un sentiment colectiv).

Orice individ trăiește sentimente plăcute și neplăcute.

Pornind de la plăcerea sau durerea fizică înfățișarea sentimentelor este extrem de variată:

- un sentiment neplăcut ne influențează negativ, fiind deprimant; acesta este numit astenic;
- un sentiment plăcut, dimpotrivă, stimulează la acțiune; îl numim stenic.

Între durere și bucurie există un ***punct limită*** în care aceste categorii de sentimente par a coincide. Acest punct limită arată că mărginirea ființei noastre nu ar putea suporta mai mult, fără să ne punem în primejdie. Până la acest punct limită, însă, bucuria este binefăcătoare. Tonusul psihic este promovat de sentimente și este în același timp un promotor pentru activitatea noastră. De aceea, bucuria este indispensabilă oricărei munci productive. Iată deci, că bucuria are o funcție valorizatoare.

Procesul emoțional este constituit din:

1. procese emoționale primare: dispoziții organice și afectele;
2. emoțiile propriu-zise;
3. dispozițiile afective;
4. sentimentele.

Emoțiile sunt ceea ce noi simțim: tristețe, veselie sau angoasă. Pentru a trăi avem nevoie de o cunoștință permanentă și precisă a emoțiilor. Când totul este în regulă, cunoașterea lor nu are nici o importanță de vreme ce, în ansamblu, emoțiile sau starea afectivă generală sunt bune. Dimpotrivă, când totul merge rău, cunoștința imprecisă a afectelor persistă și devine amenințătoare pe măsură ce suportăm fără a conștientiza impactul emoțiilor negative, care constituie un factor agravant. Nu este deci ușoară o reperare precisă a emoțiilor care ne încearcă atunci când suntem deprimați.

Emoțiile pot fi agreabile și pozitive, fie jenante și negative. Cele mai frecvente, mai familiare emoții sunt:

Emoții pozitive	**Emoții negative**
Veselie	Angoasă
Plăcere	Furie
Calm	Tristețe
Seninătate	Durere sufletească

De multe ori emoțiile negative sunt dominante și ne copleșesc viața mentală în detrimentul emoțiilor pozitive și agreabile. Trebuie să învățăm, însă, să le scoatem la lumină: imediat ce vom realiza această acțiune de evaluare, vom observa faptul că dificultatea este mai redusă decât ne-am fi așteptat. Dacă suntem deprimați este pentru că ne gândim că lucrurile sunt imposibil de schimbat și nu încercăm să le schimbăm. Sunt diverse interpretări care s-au dat naturii sentimentului. Dar nu sunt aprobate părerile celor care văd în sentiment numai reflexe ale vieții intelectuale. Bergson susține că sentimentul, emoția și sensibilitatea constituie „o zguduire afectivă a sufletului". Această „zguduire" poate fi superficială sau adâncă. El vede în emoție, sentiment, ceva ireductibil, primar. Sentimentul constituie elementul tipic pentru originalitatea de manifestare a sufletului uman. Din observarea atentă a stărilor sufletești descoperim două categorii de ***rezonanțe afective***, în noi:

- - prima este definită de datele pe care le putem numi obișnuite, favorizate de lumea externă sau lumea internă, de aspectul zilnic al realității. Aici putem vorbi despre lumea valorizării (îmi place să fiu cel mai bun) – este de natură conformistă;
- - cea de-a doua se reflectă în vederea clară a spiritului, care generează o stare emoțională specifică și are o valorizare esențială.

Valorizarea conformistă presupune tendințe de apropiere, de participare, de devotament, de creare, de contemplare estetică. Valorizarea esențială presupune o emotivitate cu un caracter spiritual și ni se prezintă sub formă de reprezentări. În acest caz emotivitatea noastră se află în fața unui fel de presimțire a unui indemn spiritual. Omul caută necontenit fericirea, deși fiecare om dă o altă definiție fericirii, o resimte într-un mod specific și se bazează pe criterii individuale.

SCHIMBURI DE EXPERIENŢĂ ÎNTR-UN MEDIU DE LUCRU EUROPEAN

Prof. Olariu Mirela Mariana
Liceul Tehnologic de Turism Călimănești

După o perioadă în care Liceul Tehnologic de Turism din Călimănești a derulat programul Erasmus + pentru formare profesională (VET) pentru elevi (*Mobilitate europeană în industria hotelieră*), cadrele didactice au avut posibilitatea de a participa la stagii internaționale de formare, prin proiectul *Mobilitatea profesorilor în Liceul de Turism,* nr. ref. 2016-RO01-KA101-023346. Proiectul se adresează unui grup de 14 persoane, cadre didactice ale liceului, ale căror nevoi de perfecționare au fost identificate printr-o analiză atentă a activității didactice, de-a lungul timpului.

Proiectul este implementat de o echipă formată din cadre didactice și își propune: sprijinirea participanţilor români să dobândească experienţă într-un mediu de lucru european, dezvoltarea competenţelor profesionale şi personale de comunicare, cooperare în relaţiile de muncă, formarea unor competenţe culturale, în vederea creşterii competitivităţii, crearea unor modele şi strategii de colaborare la nivel instituţional. Ca urmare a parteneriatelor externe și relațiilor pe care liceul le-a dobândit la nivel european, este necesară exersarea unei limbi de circulație internațională de către tot personalul implicat în educație, pentru a avea acces la informație și pentru a facilita comunicarea cu partenerii externi.

Primul grup constituit din profesori de geografie, istorie și limbi străine s-a deplasat între 31 octombrie-5 noiembrie 2016 la Florența (Italia). Scopul acestei mobilități a fost descoperirea unor noi metode și tehnici de motivare a elevilor, prin folosirea valorilor patrimoniului turistic local și introducerea acestora într-un mediu informal de învățare. Europass Centro Studi Europe (locul formării) este o organizație de pregătire profesională recunoscută de Consiliul Regional din Toscana. Centrul organizează cursuri personalizate pentru școli și instituții, potrivit nevoilor acestora de formare. Obiectivele cursului *Florența experimentală* au fost: motivarea elevilor prin folosirea unor metode active, moderne, de stimulare a creativității și interacțiunii cu grupul; descoperirea activă a mediului înconjurător, prin exersarea tuturor simțurilor și clarificarea conceptului de „psiho-geografie"; identificarea nevoilor și motivațiilor ce stau la baza conceptelor de turist/călător; valorificarea resurselor din mediul înconjurător (natural și artificial) în procesul de cunoaștere și achiziționare de noi informații (să știi să „privești", ca să înțelegi și să descoperi); abordarea interdiciplinară a resurselor mediului înconjurător în procesul de predare–învățare (aplicabilitate în geografie, psihologie, artă, limbi moderne, turism și dezvoltare personală); identificarea tipurilor de turism și înțelegerea acestora, dar și soluționarea problemelor ce reies din interacțiunea om-mediu (poluare, stres, presiunea umană asupra spațiului); managementul timpului, identificarea tipurilor de timp dedicat diferitelor activități (de relaxare, timp interior, de joacă, de muncă, de socializare) și creșterea calitativă a gradului de satisfacție în gestionarea timpului. Astfel, cursul are o componentă teoretică și una practică (interactivă), prin care se urmărește descoperirea patrimoniului cultural prin contactul direct cu mediul, cu turiștii.

Învățarea viitorului prin ipads este stagiul la care au participat profesori de matematică, informatică și fizică. Acesta s-a desfășurat la Graz (Austria), între 7-11 noiembrie 2016 și a urmărit motivarea elevilor prin folosirea metodelor moderne de comunicare. Atempo, locul de formare, este unul dintre furnizorii europeni specializați, care deja antrenează peste 100 de profesioniști din peste 20 de țări europene în utilizarea noilor tehnologii în educația școlară și de învățare pentru adulți. Cursurile organizate de Atempo se concentrează pe diferite domenii și oferă posibilități de utilizare și de integrare a noilor dispozitive mobile în școală. Profesorii români au experimentat predarea fără hârtie, în cadrul căreia elevii lucrează practic, aplicativ. Astfel, ei conștientizează importanța și modurile de aplicare practică a noțiunilor predate (învățarea biologiei prin sădirea unor plante și urmărirea evoluției lor prin filmarea cu tableta a etapelor de dezvoltare), finalitatea învățării (realizarea de către elevi a unor benzi desenate cu noțiunile învățate).

A treia mobilitate a cadrelor didactice a fost la Praga (Cehia), între 20-24 martie 2017. Grupul țintă este constituit din profesori-diriginți, consilier educativ și consilier școlar. Acesta își propune să analizeze probleme curente în educație, printre care abandonul școlar (părăsirea timpurie a școlii) și integrarea elevilor cu nevoi speciale. International Training Center (centrul de formare) este o instituție pentru formarea continuă a cadrelor didactice. Activă pe piața educației adulților din 1996, are experiență îndelungată în domeniul educației, specializată în metodele inovatoare de predare pentru profesori din întreaga UE. Oferă cursuri pentru profesori și furnizori de educație pentru acțiunea-cheie 1: mobilitatea

învățării indivizilor, mobilitatea studenților VET (EFP, EFP-Pro), mobilitatea pentru personalul implicat în educația școlară și participă la parteneriate strategice în domeniul educației.

Profesorii români au avut șansa de a compara sistemele de învățământ european, de a învăța să construiască un mediu eficient de învățare, prin implementarea unor metode moderne, interactive, de a aborda învățarea prin colaborare, pentru orice subiect şi la orice nivel, de a dobândi experienţă într-un mediu de lucru european, de a dezvolta competenţe profesionale şi personale de comunicare, cooperare în relaţiile de muncă. Astfel, cursul a avut o componentă teoretică şi una practică. A abordat comparativ sistemele de învăţământ din Europa; a urmărit cauzele interne şi externe ale abandonului şcolar, dar şi implementarea programelor de prevenţie. Temele de discuţie au fost: multiculturalism; metode de autocunoaştere şi autoacceptare; învăţarea socială; promovarea înţelegerii şi toleranţei în clasă; acceptarea diversităţii; identificarea grupurilor de risc; strategii de comunicare şi prevenire a situaţiilor conflictuale; învăţarea bazată pe proiecte interdisciplinare; metode inovative de predare; utilizarea noilor tehnologii; tendinţe moderne în evaluare (kahoot.it; quizizz.com; plickers.com; storyjumper.com). Cursul s-a bazat pe învățarea prin practică, prin diverse activități reflexive și de colaborare. Conținuturile și informațiile legate de părăsirea timpurie a școlii au fost prezentate prin module tematice de către cinci formatori. Aceștia ne-au împărtășit experiența și ideile lor pe tema abandonului școlar, într-un cadru internațional, căci echipa Liceului Tehnologic de Turism din Călimănești a lucrat alături de profesori din Grecia, Franța, Finlanda și Ungaria.

Cadrele didactice din ţările participante au ajuns la concluzia că, pentru a putea reduce numărul cazurilor de abandon şcolar, trebuie făcută o analiză atentă a cauzelor acestui fenomen: cultura de origine a elevilor, climatul familial care are un rol hotărâtor, factori de natură socială şi economică (crize politice, economice, sociale şi morale), factori de natură educaţională, anturajul, etc.

Acestora li se adaugă probleme de comportament (elevul poate manifesta, la un moment dat, o schimbare bruscă de comportament și poate renunța la orele de curs), repetări multiple ale claselor, note sau calificative mici care conduc la scăderea stimei de sine, lipsa de încredere în colegi, în propriile abilități sau în cadrele didactice. De cele mai multe ori, un indicator al eșecului școlar este scopul limitat legat de viitor și carieră. Elevii cu astfel de convingeri nu par a fi conștienți de opțiunile de carieră pe care le au și nici de modurile în care pot să atingă scopurile legate de carieră.

Se impune, indiferent de sistemul de învățământ, implementarea unui program de prevenire a abandonului şcolar care să urmărească identificarea elevilor aflaţi în abandon sau risc de abandon şcolar, în vederea menţinerii acestora în sistemul de învăţământ, implicarea familiei în reabilitarea şcolară şi socială a elevului, creşterea gradului de implicare a comunităţii locale în soluţionarea lor. Mai mult, se impun măsuri psiho-pedagogice care urmăresc cultivarea unor relaţii interpersonale adecvate pentru realizarea unei inserții socio-familiale pozitive, socio-profesionale, depistarea precoce a minorilor cu diferite probleme caracteriale, comportamentale, emoționale, tendințe agresive sau alte măsuri care permit creșterea gradului de influențare socială prin popularizarea legilor.

Prin serviciile de consiliere, pot fi ajutați nu numai elevii să schimbe atitudinea față de educație, ci și părinții în vederea corectării comportamentelor elevilor, pot fi implementate atât programele de prevenție amintite anterior, cât și unele terapeutice în care să fie implicați și părinții. Acestora le pot fi adresate o serie de cursuri sau programe interactive ale căror efecte se vor reflecta în comportamentul elevilor de mai târziu. În cadrul acestor cursuri/întâlniri cu părinții pot fi prezentate exemple concrete, studii de caz, anumite aspecte teoretice, precum și metode concrete de intervenție în cazul copiilor cu probleme educaționale.

În general, familia poate îndeplini roluri multiple în sprijinirea elevilor din punct de vedere educativ. Atât familia, cât și comunitatea joacă un rol esențial în educație, de aceea, literatura de specialitate consideră că aceste două instituții trebuie să se implice mai mult în luarea deciziilor, să rămână un partener responsabil, alături de conducerea școlii și să susțină activitățile de învățare de acasă. Pentru a întări parteneriatul școală-familie, trebuie inițiate activități precum Proiectul *Școala Părinților*, să fie oferite pachete educaționale pentru copii în perioada vacanțelor, cursuri pentru părinți pe diverse teme: *Arta de a comunica eficient cu copilul meu, Responsabilitățile mele în familie, Promovarea eficientă a regulilor, Timpul petrecut cu familia mea.*

Educația copiilor și a tinerilor este, așadar, o responsabilitate comună, importantă. Atunci când fiecare factor cu potențial educativ înțelege care îi este rolul și se implică serios și responsabil, rezultatele sunt frumoase, elevii se simt susținuți, iar atitudinea lor față de școală se schimbă într-un mod pozitiv.

JOCUL ŞI ROLUL LUI ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI

Prof. înv. Preşc. Aprodu Maria
Şc. Gimn. 5 Rm. Vâlcea G.P.P. N. Bălcescu

Ştim cu toţii, copiii de vârstă ante sau preşcolară se joacă tot timpul. Jocurile şi distracţiile sunt mai intense la vârstele copilăriei şi tinereţii. Aceasta le conferă conduitelor lor multă flexibilitate şi mai ales le dezvoltă imaginaţia şi creativitatea; tot prin joc este exprimat şi gradul de dezvoltare psihică. Jocul presupune un plan, fixarea unui scop şi fixarea anumitor reguli, ca în final să se poată realiza o anumită acţiune ce produce satisfacţie. Prin joc se afirmă eul copilului, personalitatea sa. Adultul se afirmă prin intermediul activităţilor pe care le desfăşoară, dar copilul nu are altă posibilitate de afirmare decât cea a jocului. Spunem de multe ori :

,, Se comportă ca un copil'' sau ,, Parcă nu e maturizat'', aceasta datorită unei exagerate antrenări în distracţii, care conduc la o personalitate nematură, puerilă.

Mai târziu, el se poate afirma şi prin activitatea şcolară. Activitatea şcolară se valorifică prin note, acestea se sumează în medii, rezultatul final al învăţării fiind tardiv din punct de vedere al evaluării, pe când jocul se consumă ca activitate creând bucuria şi satisfacţia acţiunii ce o cuprinde.

Pentru copil, jocul presupune de cele mai multe ori, pe lângă consumul nervos chiar şi la cele mai simple jocuri, şi efort fizic, spre deosebire de persoanele adulte unde acesta lipseşte cu desăvârşire. Vom vedea foarte des copii jucând fotbal, sau plimbându-se cu bicicleta şi nu jucând table sau şah pe o bancă dintr-un loc liniştit, aşa cum fac de obicei adulţii.

Copiii care sunt lipsiţi de posibilitatea de a se juca cu alţi copii de vârstă asemănătoare, fie din cauză că nu sunt obişnuiţi, fie din cauză ca nu au cu cine, rămân nedezvoltaţi din punct de vedere al personalităţii. Jocul oferă copiilor o sumă de impresii care contribuie la înbogăţirea cunoştinţelor despre lume şi viaţă, totodată măreşte capacitatea de înţelegere a unor situaţii complexe, creează capacităţi de reţinere stimulând memoria, capacităţi de concentrare, de supunere la anumite reguli, capacităţi de a lua decizii rapide, de a rezolva situaţii problemă, într - un cuvânt dezvoltă creativitatea. Fiecare joc are reguli. Atunci când un copil vrea să se joace cu un alt grup de copii, el acceptă regulile în mod deliberat, voit. Cu alte cuvinte, el va accepta normele stabilite, adoptate şi respectate de grupul respectiv înainte ca el să intre în joc.

Pentru omul adult, jocul provoacă plăcere, distrează, amuză, contribuind mai ales la reenergizarea sa. Contribuie decisiv şi la anularea oboselii, fiind în acest caz un element de psihoterapie.

Unele jocuri sunt complicate, altele sunt mai simple. În funcţie de vârstă şi de capacitatea de înţelegere şi acţiune, copilul manifestă preferinţe diferite pentru joc, pe măsura trecerii de la o etapă la alta a dezvoltării psihice. Copilul mic tinde să participe la jocurile celor mari, dar de multe ori nu reuşeşte să se integreze condiţiilor impuse de joc. Un copil cu o personalitate mai puternică nu se resemnează, ci depune eforturi pentru a face faţă. Ceilalţi, cu o personalitate mai slabă, renunţă, spunându-şi : ,,Ei sunt mai mari, eu sunt mic''. Pentru copiii mai mari jocurile uşoare nu prezintă interes, pentru că nu le oferă posibilitatea de a se antrena, de a-şi etala puterile cu colegii lor de joc.

Există câteva lucruri de remarcat: în primul rând, jocul fortifică un copil din punct de vedere fizic, îi imprimă gustul performanţelor precum şi mijloacele de a le realiza. În al doilea rând, jocul creează deprinderi pentru lucrul în echipă, pentru sincronizarea acţiunilor proprii cu ale altora, în vederea atingerii unui scop comun. În al treilea rând, jocul provoacă o stare de bună dispoziţie, de voie bună, oferindu-i copilului posibilitatea de a uita pentru un timp de toate celelalte şi de a se distra, dându-i parcă mai multă poftă de viaţă.

DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ PRIN MENTORAT

PROF. ANCUȚA GIORGIANA MARIA - ISJ VÂLCEA

Profesia didactică este una din cele mai complexe profesii, iar cerinţele faţă de şcoală şi cadrele didactice sunt şi ele variate şi provocatoare. Schimbările de natură economică, socială, politică şi culturală au un impact direct asupra şcolii şi asupra rolurilor cadrelor didactice. Acestea sunt nevoite să-şi asume roluri din ce în ce mai complexe şi mai variate, să lucreze cu copii cu nevoi de învăţare diferite, cu nivele culturale diferite, cu potenţialităţi de învăţare diferite. Lipsa cadrelor didactice calificate, scăderea statutului acestei profesii în rândul tinerilor, criticile aduse instituţiilor de formare, atractivitatea crescută a altor domenii de activitate, lipsa de selecţie la nivelul profesiei didactice, lipsa unei susţineri şi a unui

suport la debutul în profesie, plecarea din sistem doar după câţiva ani de activitate, sunt aspecte ce conduc imperativ la nevoia de regândire a sistemelor de formare a cadrelor didactice.

Astfel, sistemele educaţionale sunt în căutarea unor soluţii de eficientizare şi modernizare a şcolii şi a educaţiei, iar una din componentele ce trebuie avute în vedere este componenta ce vizează calitatea resurselor umane, respectiv cadrele didactice.

Pregătirea profesională iniţială este primul pas în procesul de dezvoltare profesională continuă din orice domeniu. În domeniul educaţional, pregătirea cadrelor didactice este relativ diferită de la o ţară la alta, de la un sistem educaţional la altul şi chiar în cadrul aceleaşi ţări, în ceea ce priveşte: durata studiilor, nivelul de pregătire, curricula, strategiile didactice, modalităţile de evaluare, criteriile de acces şi de finalizare a studiilor etc.

A învăţa să predai, a te pregăti pentru a deveni cadru didactic este un proces complex datorită varietăţii de informaţii, competenţe şi abilităţi ce trebuie asimilate şi formate, depinzând de experienţele de învăţare anterioare perioadei studenţiei, de concepţiile, preconcepţiile şi credinţele despre predare şi învăţare şi specific-contextual (Hauge, 2000).

În educaţie, mentoratul este un subiect atent dezbătut şi analizat, lucru reflectat şi în vasta literatură de specialitate străină, care abordează această problematică. Termenul a fost folosit mai întâi în domeniul economic şi a fost preluat şi în domeniul educaţional începând cu anii 80, cu scopul de a îmbunătăţi calitatea actului educaţional, fiind o soluţie de reformare a profesiei didactice şi a educării viitoarelor cadre didactice. Confruntându-se cu o rată foarte mare de cadre didactice ce părăseau profesia în primii ani de activitate şi cu un nivel nu tocmai corespunzător de pregătire al acestora, specialiştii americani au introdus mentoratul pentru primii ani de activitate, facilitând trecerea de la pregătirea iniţială la formarea profesională continuă, iar mai apoi a fost utilizat în cadrul pregătirii iniţiale, mai ales în componenta practică, realizată în şcoli, sub coordonarea unor cadre didactice cu experienţă.

În sistemul românesc de învăţământ nu au existat programe de mentorat formale până la reglementările aduse de legea educaţiei, nici la nivelul pregătirii iniţiale, nici la nivelul perioadei debutului profesional. Eforturi sporadice de a realiza această îndrumare au existat, dar ele sunt nesistematice, neorganizate, iar mentorii nu au beneficiat de o formare specială în acest sens.

Elementele ce definesc un mentor eficient din perspectiva studenţilor şi a mentorilor sunt:

- Buna pregătire din punct de vedere ştiinţific, metodic şi psihopedagogic, experienţa profesională bogată, bun organizator, abilităţi de comunicare în relaţia cu adulţii, empatia și creativitatea din perspectiva mentorilor;

- Pregătirea temeinică, abilităţile de comunicare, specificarea clară a sarcinilor, oferirea de ajutor sunt calităţi absolut indispensabile pentru mentor din perspectiva studenţilor practicanţi.

Elementele indezirabile din conduita mentorului sunt: nu apreciază lipsa de implicare, rigiditatea, superficialitatea, plafonarea/ autosuficienţa, subiectivitatea în evaluare şi lipsa tactului pedagogic; studenţii nu şi-ar dori ca mentorul lor: să nu fie un comunicator bun, să aibă aşteptări prea mari de la studenţi, să impună anumite moduri de predare şi să aibă o autoritate exagerată. Aspectele ce ar trebui îmbunătăţite în ceea ce priveşte activitatea coordonatorului de practică, sunt următoarele:

- Optimizarea timpului alocat discuţiilor, analizelor, feed-backului, evaluarea studenţilor, familiarizarea cu specificul profesiei didactice şi exprimarea aşteptărilor din perspectiva mentorului;
- Disponibilitatea de a oferi suport, participarea la activităţi, suţinerea morală şi comunicarea cu studenţii, identificarea clară a aşteptărilor sunt punctele de vedere exprimate de către studenţi.

Mentoratul aduce beneficii atât pentru profesori începători cât şi pentru profesorii cu experienţă. Profesorii mentori contribuie la îmbunătățirea activității de predare a debutanţilor/ stagiarilor şi implicit îşi îmbunătăţesc propria competenţă profesională. Prin stagii de practică, profesorii debutanţi intră în contact şi se confruntă cu situaţii reale de interacţiuniune cu clasa de elevi. Ajutorul profesorului mentor este esenţial pentru debutanţi deorece experienţele pozitive pot afecta decizia acestora de a intra în sistemul de educaţie ca profesori definitivi. Suportul emoţional şi feedback-ul pozitiv oferit de mentor contribuie la îmbunătăţirea practicilor de predare şi la stimularea dorinţei de a deveni un bun profesor. Mentorul eficient dezvoltă relaţii pozitive, are abilităţi de a socializa şi de a construi canale eficiente de comunicare pentru a oferi ajutor şi feedback rapid.

Dintre avantajele activității de mentorat pentru profesorul mentor pot fi enumerate:

- o învăţare continuă prin schimbul de informaţii, tehnici de predare și planuri de lecție şi oferirea de feedback;
- practica reflexivă ca o oportunitate de aprofundare şi reînnoire a actului de predare-învăţare-evaluare prin reflecţii proprii asupra activităţii sale;

- abilitare a profesorilor cu experienţă şi implicit creşterea "stimei de sine" şi a satisfacţiei profesionale.

Mentorii au nevoie de instruire pentru ca programele de mentorat să fie eficiente. Studiile efectuate de Diane Kyle, Gayle Moore, și Judy Sanders (1999) arată că potențialii mentori trebuie să participe la dezvoltarea profesională pentru a afla mai multe despre procesul de mentorat şi ceea ce se așteaptă de la ei înainte de a-și asuma sarcinile lor şi au nevoie de sprijin și oportunitatea de a discuta idei, probleme și soluții cu alți profesori mentori.

Bibliografie:

Jane Renton, Coaching and Mentoring: What They Are and How to Make the Most of Them, New York: Bloomberg Press, 2009.

EDUCAŢIA INCLUZIVĂ – ŞANSĂ PENTRU INTEGRAREA ÎN COMUNITATEA ŞCOLARĂ A COPIILOR CU CES

PROF. TRĂISTARU GABRIELA - ISJ VÂLCEA

„Dacă omul n-a primit decât o educaţie defectuoasă sau rea, el devine cel mai îngrozitor animal pe care l-a produs pământul. De aceea legiuitorul trebuie să facă din educaţia copiilor prima şi cea mai serioasă din preocupările sale."

(PLATON)

Societatea contemporană se caracterizează prin schimbări majore în atitudinea comunităţii faţă de persoanele cu probleme specifice. În cadrul grupurilor şi categoriilor de persoane cu nevoi speciale, semenii noştri marcaţi de deficienţe fizice şi psihice reprezintă o entitate aparte care necesită servicii sociopsihopedagogice complexe. Pornind de la acest considerent, asistenţa persoanelor cu cerinţe speciale constituie o activitate complexă ce include: prevenţia, depistarea, diagnosticul, terapia, recuperarea, educarea, orientarea şcolară şi profesională, integrarea socio-profesională şi monitorizarea evoluţiei ulterioare a persoanei aflată în dificultate. Pentru parcurgerea cu succes a acestor etape esenţiale în evoluţia copilului, ulterior adultului cu deficienţe, este necesară formarea psihologică, pedagogică, medicală, juridică şi socială a profesorilor angajaţi în educarea copiilor cu nevoi speciale.

Formula „cerinţe educative speciale" s-a încetăţenit în ultimii ani şi a dobândit o largă circulaţie, îndeosebi după publicarea documentelor rezultate în urma Conferinţei Mondiale în problemele educaţiei speciale, desfăşurată între 7-10 iunie 1994, în oraşul spaniol Salamanca, sub genericul „Acces şi calitate".

Exigenţele educaţiei incluzive nu pot fi tratate izolat. Ele trebuie să facă parte dintr-o strategie educativă globală. În ultimul deceniu au devenit vizibile eforturile de angajare a învăţământului într-un proces de restructurări profunde, menit a schimba grila de valori a educaţiei în acord cu democratizarea întregii societăţi, unde asigurarea respectării dreptului la educaţie pentru toţi copiii (art. 28 din Convenţia Drepturilor Copilului) şi egalizarea şanselor de succes ale acestora au reprezentat şi continuă să reprezinte obiectivele esenţiale. Una dintre aceste provocări este şi necesitatea schimbării viziunii asupra copiilor cu CES şi încercarea de a le oferi o viaţă normală prin transformarea reprezentărilor sociale şi renunţarea la etichetări şi stigmatizări.

Unul dintre drepturile fundamentale ale copilului este acela de a fi susţinut în valorificarea maximală a propriilor capacităţi, ceea ce reprezintă concretizarea criteriului şanselor egale în educaţie, ce nu poate fi realizat decât în condiţiile unei abordări diferenţiate, nu izolate sau segregate. În fond, CES reprezintă sprijinul necesar a fi acordat copilului, pentru a putea depăşi dificultăţile cu care se confruntă, obstacolele pe care trebuie să le depăşească în procesul adaptării sociale.

Trebuie să facem o necesară distincţie între noţiunea de deficienţă/ handicap şi cea de cerinţe educative speciale, aceasta din urmă având o sferă de cuprindere mai largă. CES revendică o reformă majoră a şcolii obişnuite şi vizează elevii care întâmpină dificultăţi în şcoală, nu numai pe cei cu handicap.

În această interpretare sintagma „cerinţe educative speciale" desemnează:

Necesităţile educaţionale complementare obiectivelor generale ale educaţiei şi învăţământului;

Educaţie adaptată particularităţilor individuale şi caracteristicilor unei anumite deficienţe de învăţare; Intervenţie specifică (prin reabilitare/ recuperare).

Educaţia specială – forma de educaţie adoptată şi destinată tuturor copiilor cu CES, care nu reuşesc singuri (sau este puţin probabil că vor reuşi) să atingă, în cadrul învăţământului obişnuit, temporar sau pe

toată durata şcolarităţii, un nivel de educaţie corespunzător cerinţelor societăţii, pentru a deveni un om activ, autonom şi independent.

Principiile care stau la baza educaţiei speciale sunt:

Garantarea dreptului la educaţie al fiecărui copil;

Asigurarea de servicii specializate centrate pe nevoile copiilor cu CES.

Finalitatea educaţiei speciale este aceea de a crea condiţiile unei bune integrări sociale şi profesionale a persoanei cu nevoi speciale.

Integrarea copiilor cu CES în învăţământul de masă a impus conceptul educaţie/ şcoală incluzivă – formulă terminologică ce relevă recunoaşterea necesităţii reformei şcolii obişnuite, a sistemului şcolar general, cu scopul de a răspunde dezideratului „o societate pentru toţi". Un obiectiv important al şcolii incluzive îl reprezintă sprijinul acordat pentru menţinerea în familie a copiilor cu CES. Situaţia impune respectarea principiului normalizării.

Principiul normalizării se referă la condiţiile de mediu şi viaţă, la eliminarea separării copiilor cu CES şi la acceptarea lor alături de ceilalţi. Principiul presupune luarea în considerare nu doar a modului în care persoana cu deficienţe/ dizabilităţi se adaptează la cerinţele vieţii sociale, dar, în acelaşi timp, la felul în care comunitatea înţelege să se conformeze nevoilor şi posibilităţilor persoanei în dificultate. Normalizarea implică nu numai includerea într-un mediu şcolar şi de viaţă cotidiană nediscriminatoriu, dar şi asigurarea unei multitudini de servicii care să reducă pe cât posibil starea de handicap, chiar dacă deficienţele sau afecţiunile propriu-zise nu pot fi încă depăşite.

În mod firesc, o dată cu fixarea premiselor teoretice ale CES, cadrul didactic identifică modalităţi concrete de a promova incluziunea şcolară a elevilor cu dificultăţi de învăţare.

Bibliografie:

Gheorghe Radu, *Introducere în psihopedagogia specială*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1999;

Cristian Buică, *Principiul normalizării. Formarea atitudinilor pozitive ale personalului didactic privind integrarea copiilor în dificultate*, Editura Aramis, Bucureşti, 2004;

George Văideanu, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988.

SISTEMUL FINANCIAR ŞI STRUCTURA FINANCIARĂ GLOBALĂ

Contabil Şef: Iordăchescu Brînduşa
CJRAE Vâlcea

Conceptele de sistem financiar și de structură financiară globală

Mediul financiar în care se încadrează întreprinderile, are caracteristici care permit, în același timp, să se delimiteze domeniul gestiunii financiare și să se justifice instrumentele pe care le folosește și tipurile de reglementări care o orientează și o sancționează. Ținând seama de interdependența dintre componentele acestui mediu, se poate avansa conceptul de sistem financiar pentru a desemna ansamblul de instrumente, instituții, piețe, circuite și tipuri de reglementări care permit realizarea operațiunilor financiare într-un spațiu economic național sau internațional. Sistemul financiar astfel definit prezintă în majoritatea țărilor forme de organizare tipice, mai mult sau mai puțin specifice, dar durabile. Acest lucru e sugerat de recurgerea la noțiunea de structură financiară. Această noțiune exprimă caracteristicile majore și relativ stabile proprii îmbinării componentelor sistemului financiar.

Caracteristicile principale ale structurii financiare globale

Se pot sublinia trei caracteristici principale ale structurii financiare într-o anumită țară:

În primul rând, structura financiară globală e caracterizată de gama de instrumente care servesc ca suport al operațiunilor financiare, adică al operațiunilor de decontare, de constituire a economiilor, de finanțare și acoperire a riscurilor financiare. Astfel, diversificarea activelor financiare, extinderea gamei acestora, repartizarea între active de diferite tipuri constituie un aspect major al structurii financiare.

În al doilea rând, structura financiară e caracterizată și de natura și de diferențierea instituțiilor financiare care intervin în mod regulat în procesul de creare, conservare și punere în circulație a activelor financiare. Diversitatea acestor instituții, nivelul lor de specializare, influența lor efectivă asupra

comportamentului statului, întreprinderilor şi particularilor, valoarea şi structura patrimoniului lor şi a operaţiunilor lor, constituie a doua caracteristică majoră a structurii financiare globale. Dar analiza structurii financiare nu trebuie să fie limitată la studierea instituţiilor. Ea trebuie să includă şi studierea pieţelor pe care se negociază şi se încheie tranzacţiile privind activele financiare, precum şi studierea circuitelor şi canalelor care asigură circulaţia fluxurilor financiare în economia naţională şi internaţională.

În al treilea rând structura financiară globală poate fi caracterizată în termeni cantitativi datorită analizei raporturilor caracteristice între valorile atinse de activele financiare de diverse tipuri. Deasemenea, ea poate fi studiată prin comparaţia între fluxurile tranzacţiilor (emisiuni noi. tranzacţii pe pieţe secundare) legate de aceste tipuri diferite de active, prin indicatorii care reflectă ponderea diferitelor tipuri de instituţii şi de pieţe şi prin mărimile care exprimă caracteristicile majore ale economiei reale (producţie, avuţie naţională, economii globale, patrimoniul particularilor, al întreprinderilor şi al altor instituţii). Structura financiară globală în care-şi desfăşoară întreprinderile activitatea este caracterizată de un anumit nivel de diferenţiere a componentelor sale şi printr-un mod specific de combinare a acestora. Complexitatea şi stadiul de dezvoltare al structurii financiare globale determină variabilele de acţiune ale gestiunii financiare, termenii problemelor pe care aceasta şi le pune, natura soluţiilor pe care le poate aduce. Astfel, un sistem financiar caracterizat de o structură puţin diferenţiată apare dominat de gestiunea mecanismelor de creare şi circulaţie a banilor şi oferă o gamă limitată de mijloace de finanţare. Problematica gestiunii financiare e ancorată în domeniul autofinanţării şi al controlului plăţilor şi încasărilor întreprinderii. Într-un sistem financiar caracterizat de o intensă diferenţiere a instrumentelor, instituţiilor şi pieţelor, gestiunea financiară a numeroase întreprinderi trebuie, dimpotrivă, să pună în mişcare o gamă complexă de tehnici de finanţare, plasare, investitii, stăpânire a riscurilor. În acelaşi timp, într-un context determinat, nu toate întreprinderile sunt în mod egal preocupate de diferitele aspecte ale structurii financiare globale. Anumite caracteristici care le sunt proprii le determină posibilităţile de acces la diferitele câmpuri de acţiune ale gestiunii financiare, dar şi eventuala evitare a unora dintre ele. Analiza relaţiilor dintre structura financiară globală (sau 'mediul financiar') şi structura financiară a intreprinderii ridică unele dintre problemele majore ale gestiunii financiare. Această analiză necesită în prealabil identificarea caracteristicilor majore ale structurii financiare globale. Aceste caractersitici sunt legate de cele trei moduri fundamentale de finanţare: autofinanţarea, finanţarea externă directă şi finanţarea externă prin intermediari. Pe de altă parte, ele sunt legate şi de diversitatea de instituţii şi pieţe financiare, precum şi de gama de instrumente financiare propuse economiei naţionale.

1.2.1. Modurile de finanţare fundamentale

a) Aspecte generale ale finanţării. La un moment dat în cadrul economiei naţionale coexistă trei tipuri de situaţii. Anumiţi operatori, particulari, întreprinderi sau diverse instituţii asigură un echilibru riguros între resursele şi cheltuielile lor imediate şi viitoare. Ei îşi acoperă nevoile de finanţare prin resurse din auto-finanţare şi sunt deci total independenţi de finanţarea externă.

Unii agenţi economici prevăd resurse care depăşesc cheltuielile prevăzute. Ei vor dispune deci de un excedent de resurse care ar putea rămâne nefolosit, dacă nu găsesc un mijloc de a-1 pune la dispoziţia altor agenţi care să-1 utilizeze. Este vorba deci, de agenţi care dispun de capacitate de finanţare, de resurse care ar putea fi avansate altor agenţi economici. Alţi agenţi au, dimpotrivă, pentru perioada viitoare, prevăzute cheltuieli, a căror mărime o depăşeşte pe cea a veniturilor şi a disponibilităţilor lor previzibile. E vorba în special de întreprinderi care au proiecte de investiţii sau de extindere a producţiei lor. Poate fi vorba şi de stat, dacă bugetul său e deficitar, de particulari care efectuează cheltuieli pentru achiziţionarea de bunuri de folosinţă îndelungată. Toţi aceşti agenţi se află deci în situaţia de deficit previzibil şi vor trebui să renunţe la unele din proiectele lor, dacă nu îşi procură fonduri care să le acopere lipsa resurselor. Dacă reuşesc acest lucru vom spune că au reuşit să-şi finanţeze deficitul sau să-şi acopere nevoile de finanţare.

Repartizarea excedentelor şi a deficitelor prezintă caracteristici de regularitate care exprimă aspecte structurale ale finanţării. Anumiţi agenţi sunt esenţialmente excedentari. E vorba în special de particulari. Alţi agenţi sunt în general deficitari, acesta fiind în special cazul întreprinderilor, în sfârşit, alte categorii au o situaţie variabilă şi pot fi, în funcţie de operaţiunile dintr-o anumită perioadă, în situaţia de excedent sau de deficit.

Chestiunea tehnică a finanțării ridică deci, la scara economiei naționale, două probleme principale. În primul rând ea duce la întrebarea privitoare la mijloacele prin care agenții cu capacitate de finanțare pot fi convinși să-și pună resursele excedentare la dispoziția agenților aflați în deficit, acceptând să se lipsească momentan de excedentele lor. Această primă întrebare pune problema instrumentelor și mecanismelor care permit asigurarea colectării eeonomiilor. Chestiunea finanțării ridică de asemenea, problema modalităților prin care economiile vor putea fi canalizate spre agenții care au nevoie de finanțare. Ea permite discutarea instrumentelor și mecanismelor de finanțare și de distribuire a creditului.

Aspectele finanțării, ale colectării economiilor, ale distribuirii creditului pun problema relației între agenții cu excedent și agenții cu deficit. Această relație se poate stabili după două modalități fundamentale ale finanțării externe, cea a finanțării directe și cea a intermedierii financiare.

b) Finanțarea externă: finanțarea directă și intermedierea financiară, în cazul relației de finanțare directă se stabilește un contact direct între agenții cu excedent de finanțare și agenții cu deficit de finanțare. Cei dintâi își pun economiile la dispoziția celor din urmă, fără ca un intermediar să intervină între ei.

Acest tip de situație se întâlnește în cazul în care o întreprindere 'face apel la economiile publice' cu ocazia unui împrumut obligatar sau a emiterii de acțiuni noi. În acest caz, deținătorii de economii aduc bani lichizi care reprezintă partea din economiile lor pe care o pun la dispoziția întreprinderii, în schimb, ei primesc de la aceasta un titlu, un document care reprezintă un angajament al intreprinderii față de ei. Daca e vorba, de exemplu, de un împrumut obligatar, obligațiunea care i-a fost remisă deținătorului de economii reprezintă în același timp, o recunoaștere a datoriei întreprinderii și un angajament luat de aceasta de a vărsa dobânzi și de a rambursa împrumutul conform condițiilor fixate dinainte. Dacă e vorba de emiterea unor acțiuni, deținătorul economiilor devine asociatul întreprinderii. El primește deci, acțiuni care reprezintă fracțiuni din capital și care-i asigură o participare la anumite decizii ale întreprinderii, la distribuirea beneficiilor care s-ar obține și la partajarea patrimoniului în cazul încetării în viitor a activității. Piața financiară, spațiul în care se derulează aceste operațiuni de finanțare pe termen lung, reprezintă deci, principala manifestare concretă a mecanismului finanțării directe. Totodată, acest mecanism tinde să fie aplicat și operațiunilor pe termen scurt. Este în special cazul emisiunii de bonuri care pot fi emise pe termen scurt, și, pe un plan mai amplu, al emiterii pe piețele monetare a titlurilor, cum ar fi biletele de trezorerie sau certificatele de depozit. Piețele care centralizează aceste operațiuni de finanțare directă pot fi mai mult sau mai puțin organizate, în anumite țări ele ating un înalt nivel de instituționalizare și sunt reglate de un ansamblu complex de reguli juridice și tehnice, în special când există o piață bursieră oficială destul de vastă și de active pentru a constitui piesa de greutate a pieței financiare. Dar chiar în absența bursei oficiale, cum este cazul pentru numeroase țări, operațiuni de finanțare directă pe termen lung și mediu se realizează de fiecare dată când avem o emisiune ocazionată de 'plasamente private'. Există astfel, o piață financiară neinstituționalizată și, eventual, alte forme active de finanțare directă.

Intermedierea financiară corespunde celui de-al doilea mod de finanțare. Aceasta presupune apariția unui intermediar între agenții cu deficit și cei cu capacitate de finanțare. Intermediarul este un organism specializat în colectarea economiilor (în special de la particulari) și în acordarea de credite (în special întreprinderilor). Intermedierea financiară conduce astfel la o relativă disociere între colectarea economiilor și finanțarea prin credite, în ceea ce priveste colectarea economiilor, intermediarii financiari caută să fructifice economiile agenților cu excedent de finanțare (și în special pe cele ale particularilor), propunându-le instrumente de plasare diversificate și adaptate preferințelor lor. Deși duce la operațiuni mai concentrate, această finanțare tinde spre o anumită diversificare a tehnicilor, procedeelor și duratelor.

Diferențierea instrumentelor financiare pe măsura evoluției sistemului financiar

Evoluția sistemului financiar se manifestă printr-o diversificare a instrumentelor financiare accesibile intreprinderilor și altor organizații, precum și particularilor. Această diversificare permite să se propună operatorilor o gamă de instrumente cu caracteristici din ce în ce mai variate. Acest lucru se poate observa analizând gama de titluri pe baza mai multor criterii de clasificare.

a) Criterii de clasificare a instrumentelor financiare. După funcția lor financiară, adică a posibilităților de utilizare pe care le oferă, se pot identifica patru tipuri de instrumente financiare:

Instrumente de plată care cuprind banii sub formă de bancnote, conturi bancare (bani scriptuali), monedă metalică: instrumente de plasament care sunt active create (sau emise) de o întreprindere sau de un organism oarecare și propuse economiilor publice. Asemenea tuturor activelor financiare, aceste instrumente sunt niște documente care reprezintă un angajament contractat de emitent în fața subscriitorilor. Grație deținerii acestor titluri, subscriitorii pot emite dreptul la rambursare și la plățile care le sunt recunoscute de emitent. Unele din aceste instrumente înseamnă o simplă înscriere într-un cont ținut de unitatea care a beneficiat de un aport de fonduri. Acesta e cazul depunerii de economii la bancă sau la casa de economii. Altele implică crearea unor titluri negociabile care permit o anumită mobilitate a plasamentelor. Astfel, pentru subscriitor, interesul față de aceste titluri e legat de negociabiliatea lor, adică de posibilitatea de a le ceda unor terți, înaintea scadenței lor normale. Acesta este cazul acțiunilor, obligațiunilor, biletelor de trezorerie; instrumente de credit sau de împrumut, care diferă de cele anterioare prin aceea că ele nu sunt cesionabile. Acestea reprezintă un aport de fonduri consimțit de o persoană (o bancă de exemplu) unei alte persoane (o intreprindere de exemplu) și are deci un caracter personal; instrumente de speculație și de acoperire a riscurilor care corespund unor active utilizate, fie în scopuri speculative, fie în scopul protecției împotriva riscurilor. Această categorie de active a cunoscut o dezvoltare extraordinară datorită inovațiilor financiare care au permis, începând din anii '70, diversificarea instrumentelor de acoperire a riscului de schimb prin utilizarea contractelor financiare la termen și a opțiunilor.

În funcție de durata lor, putem clasifica instrumentele financiare după scadența lor normală, adică având în vedere apropierea mai mare sau mai mică a datei la care ele vor fi rambursate. Sub aspectul duratei, aceste instrumente pot corespunde unor operațiuni la vedere sau la termen, în cazul unui plasament la vedere, deținătorii de economii își pot recupera fondurile în orice moment, fără termen sau preaviz. Acesta e cazul libretelor de economii. În schimb, în cazul unei operațiuni la termen, se prevede o scadență fixă, ceea ce duce la o relativă imobilizare a fondurilor, pe termen scurt, mediu sau lung. În ceea ce privește remunerarea, aceasta poate fi fixă sau variabilă, în ultimul caz, ea este calculată pe baza unor indicatori prevăzuți dinainte: variația rezultatelor întreprinderii, creșterea prețurilor, variația ratei dobânzilor pe piață. Gama de active financiare, diferențiate pe baza funcției lor, a duratei și a modului de remunerare, poate fi mai mult sau mai puțin largă și profundă, în funcție de stadiul de dezvoltare a sistemului financiar atins de economia națională. Această gamă e restrânsă și mult dominată de diferitele tipuri de monedă, în țările cu sistem financiar puțin dezvoltat. Ea poate însă avea sute de instrumente în țările cu sistem financiar dezvoltat.

b) Evoluția sistemului financiar. Evoluția sistemului financiar e caracterizată printr-un proces activ de inovații financiare care lărgesc gama de instrumente financiare, dar care afectează totuși în mod inegal, țările lumii.

În țările cu sistem financiar dezvoltat, gama mijloacelor de finanțare suferă o permanentă mișcare de înnoire, care duce la apariția unor noi instrumente sau la transformarea celor existente. Fără a avea pretenția de a fi exhaustivi, vom menționa aici principalele inovații financiare sau îmbunătățirile aduse diferitelor categorii de instrumente financiare în ultimii 30 de ani. Pentru instrumentele pe termen mediu și lung, se observă mai ales, dezvoltarea creditului-contract de închiriere (leasing) pentru bunuri mobiliare sau imobiliare și apariția unor forme noi de obligațiuni. Dacă obligațiunile convertibile în acțiuni au fost difuzate de mai multe zeci de ani, asistăm în anii '80 si '90 la introducerea unor inovații marcante. S-au introdus, de exemplu, obligațiunile cu cupon zero, obligațiunile cu dobândă variabilă și obligațiunile asociate cu warranty. Acestora din urmă le sunt atașate bonuri de subscripție pentru emisiuni viitoare de acțiuni sau obligațiuni, prevăzute de emitent. Pe de altă parte, noile titluri reprezentând 'quasi-fonduri proprii' permit unor întreprinderi să aibă acces la unele forme de finanțare intermediare între împrumuturile clasice și emisiunile de acțiuni. Pentru creditele pe termen scurt, se remarcă apariția unor noi forme de credit de mobilizare a creanțelor, ca de exemplu factoringul. La numeroase operațiuni specializate asistăm în plus la îmbunătățirea sau adaptarea procedurilor în funcție de nevoile

întreprinderilor. Acesta e, de exemplu, cazul finanțării exportului, a inovațiilor, a activității de creație din întreprinderi. Înmultirea inovațiilor financiare reflectă aptitdinea sistemelor financiare dezvoltate de a se transforma pentru a ține pasul cu eforturile de investiții și de gestiune ale întreprinderilor, în plus, noile tehnici dovedesc grijă pentru creșterea flexibilității practicilor financiare, adaptându-le la instabilitatea conjuncturală. Multe inovații urmăresc să permită deținătorilor de economii și întreprinderilor să stăpânească mai bine incertitudinile legate de inflație, rata dobânzilor, influența conjuncturii economice asupra rezultatelor întreprinderilor, influența variabilelor economice internaționale și în special cea a evoluției cursului de schimb valutar. Aceste inovații merg în sensul unei lipse de legătură între domeniile de intervenție ale diferitelor tipuri de instituții și diferitelor tipuri de finanțare. Această întreagă evoluție afectează țările lumii în moduri diferite. Se manifestă puternic în America de Nord, în Europa Occidentală, în unele țări din Orientul Apropiat și de pe Coasta Pacificului, în schimb, majoritatea țărilor din America Latină, Africa și Europa de Est n-au fost afectate de acest val de inovații, decât într-o mică măsură, în plus, chiar în țările care au participat activ la această mișcare de înnoire financiară, efectele sale au afectat în special marile organizații și instituțiile financiare. Impactul lor asupra gestiunii întreprinderilor mici și mijlocii rămâne limitat și adesea indirect.

EDUCAŢIA INTERCULTURALĂ

Prof. Înv.Preşc. Văcălie Adriana
Şcoala Gimnazială Berislăveşti

Problematica lumii contemporane a generat în sfera politicii, culturii și educației un număr de imperative cum sunt: apărarea păcii, salvarea mediului etc. Aceste imperative se regăsesc sub formă de recomandări și rezoluții adoptate de ONU, UNESCO, Consiliul Europei, diverse ONG-uri și guverne. În acest context va avea loc și o transformare a învățământului. Despre acesta Alvin Toffler spunea că: „Se va învăța mai mult decât acum în afara clasei și mai puțin în clasă. În ciuda opoziției sindicatelor, durata studiilor obligatorii se va scurta. În locul unei rigide segregări de vârstă, tinerii și vârstnicii se vor amesteca. Învățământul se va întrepătrunde și împleti mai strâns cu munca și se va repartiza mai echitabil pe parcursul vieții."

Problematica lumii contemporane este prezentă în noile tipuri de educații sau **„noile educații".** Aceste „noi educații" corespund unor trebuințe socio-pedagogice. În programele UNESCO figurează 11 exemple de „noi educații" între care: educația relativă la mediu, educația pentru comunicare și pentru mass-media, educația în materie de preocupare pentru o nouă ordine economică internațională, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația nutrițională, educația economică și casnică modernă, educația pentru timpul liber, **educația interculturală**, educația pentru pace, educația pentru democrație și toleranță.

Diversitatea culturală nu mai este un prejudiciu, ci o realitate care trebuie fructificată în mediul școlar. Pluralitatea culturală pune nu numai problema apărării diferențelor, ci a dialogului cultural, care recunoaște că fiecare trebuie să contribuie la îmbogățirea experienței umane și că fiecare dintre ele este un efort de universalizare a unei experiențe particulare.

Multiculturalitatea nu este un adversarul universalismului european, ci o altă formă a lui. Ceea ce unifică **multiculturalismul** cu **universalismul european** este voința comună de a plasa o cultură mai presus de puterea statului sau de interesele unui grup social. Diferite grupuri socio-culturale trăiesc într-un spațiu fizic comun fără a-și propune în mod explicit să comunice și să coopereze. **Societățile multiculturale** sunt realități date, existențe în care oamenii aparținând unor grupuri diferite intră în contact întâmplător atunci când situații concrete de viață o impun. Pluralismul moral și religios nu exclude existența unui set comun de valori și principii care să întemeieze identitatea civică în spațiul fizico-social respectiv. Toleranța reciproc dezvoltată de grupurile implicate este una de tip pasiv. Rezultă că mai multe culturi existente în același spațiu, același mediu, fără a avea conflicte, dar și fără a dezvolta relații permanente și consistente.

Interculturalismul implică înțelegerea, aprecierea și valorizarea culturii proprii la care se adaugă respectul bazat pe o informare autentică și pe construirea curiozității față de cultura etnică a celuilalt. **Interculturalitatea** este un proces ce se produce la intersecția dintre culturi, ne fiind un scop în sine, dar care poate deveni o finalitate atunci când sunt sesizate transformările nefirești sau comportamentele nefaste la acest nivel de intersectare a culturilor.

Nivelurile de educație interculturală identificate de specialişti sunt în număr de cinci, în ordine fiind:

1. Educația monoculturală- este punctul de plecare în politicile educaționale, curricula și materialul didactic fiind reprezentative doar pentru cultura dominantă.
2. Starea de toleranță- în care diferențele sunt suportate, trecute cu vederea.
3. Starea de acceptare- în care diferențele sunt cunoscute și recunoscute nemaifiind negate sau respinse fără apel.
4. Respectul-reprezintă admirație față de diversitate.
5. Solidaritatea și afirmarea- este nivelul la care este evidentă preocuparea față de echitate și justiție socială.

Etapele educației cu copiii și tinerii sunt:

a) a-i ajuta să câștige capacitatea de a recunoaște inegalitatea, injustiția, rasismul, stereotipurile și prejudecățile.
b) a le da cunoștințe și abilități care să-i ajute să înfrunte și să schimbe aceste mecanisme aberante care mai apar și azi în societățile mozaicate în care trăim.

Educația interculturală are ca element cheie interculturalismul, ale cărui niveluri principale de acțiune sunt:

-la nivel internațional : conlucrarea între diferite țări , culturi pentru cooperare internațională;

-la nivel de colaborare dintre diferite segmente de cultură și etnice , ale unor comunități în vederea formării tuturor membrilor, indiferent de etnie (respectarea și valorificarea specificității etnice și culturale ale minorităților). Educația interculturală promovează atitudini tolerante, deschise, de acceptare și înțelegere firească a raportului eu-celălalt și a noțiunii de străin, recunoașterea și respectarea diferențelor culturale prin valorificarea pozitivă a relațiilor de egalitate între oameni și nu prin aplicarea polarității superior-inferior. De asemenea, presupune promovarea unor politici şcolare care să permită egalizarea șanselor în educație și a unor strategii de valorificare a diferențelor culturale pentru a le transforma în resurse pedagogice. Școala este principalul spațiu al învățării pluralității culturale prin prețuirea diversității, a notei distincte aduse de cultura fiecărui actor social participant. Școala trebuie să formeze deprinderea prețuirii valorilor pluriculturale, nu există valori superioare și inferioare, ci există valori specifice care trebuie judecate. În școală este necesară ,,modelarea'' orgoliului etnic al majorității și întărirea încrederii în sine a minorității.

Educația interculturală nu trebuie să se limiteze în mod exclusiv la transmiterea unor conținuturi specifice în cadrul unei discipline particulare, consolidarea abordării sale interdisciplinare este fundamentală; nu poate fi concepută doar pentru mediul școlar, ci și în legătură cu extrașcolarul (familie, grupuri sociale, instituții , comunități , mass - media). Se remarcă și o schimbare a rolului profesorului, care depășește funcția de a comunica modele și programe , acesta trebuind să acorde o mai mare atenție spiritului de inițiativă și creativității, centrarea întregii acțiuni fiind pe elev.

CONSILIEREA ŞI ORIENTAREA ŞCOLARĂ

PROF. IACOB CLAUDIA RAMONA
LICEUL GEORGE ȚĂRNEA, Loc. BĂBENI

Consilierea şi orientarea şcolară reprezintă în şcoala românească o parte importantă a curriculumului. Prin adaptarea la condiţiile şcolii româneşti a acestui document normativ şi instrument de activitate didatic - educaţională, s-a urmărit obţinerea unei cât mai mari eficientizări în planul dezvoltării personale cât şi în al celei socio - profesionale. Rostul acestei activităţi, în cadrul instituţiei instructiv educative, este de a-i ajuta pe elevi să devină mai motivaţi în a trăi, a munci, a se distra, a învăţa, a fi competitiv la nivelul lumii în care dorim şi sperăm să fim integraţi.

Consilierea nu este un nou tip de activitate educativă. În România postrevoluţionară s-a reluat această activitate, care impune implicarea unor persoane cu pregătire şi cu o chemare pentru o muncă responsabilă, plină de respect şi consideraţie pentru om. Nevoia de consiliere, în zilele noastre, se resimte ca o condiţie necesară şi imperativă pentru menţinerea sănătăţii adolescenţilor şi a echilibrului societăţii.

Profesorul diriginte deţine rolul privilegiat în procesul de informare şi orientare în carieră deoarece el este îndrumătorul activităţii de orientare la clasa de elevi pe care o coordonează. Faţă de ceilalţi profesori, dirigintele are sarcini suplimentare dar şi metodele şi mijloacele de realizare pentru acestea. Dirigintele participă în mod activ, implicat direct în procesul de orientare al elevilor şi totodată calitatea de diriginte îi conferă şi coordonarea celorlalţi profesori care predau la clasa lor, în sensul cunoaşterii, educării, informării şi îndrumării elevilor în plan şcolar şi profesional. Printre cele mai uzuale şi eficiente modalităţi pe care le are la îndemână dirigintele pentru a îndruma activitatea de orientare, care şi-au demonstrat utilitatea în practica educaţională, sunt: convorbirea cu elevul, familia alţi factori, chestionarul, autocaracterizarea, aprecierea obiectivă a personalităţii, analiza produselor activităţii, activităţile extraşcolare, etc. Una din sarcinile profesorului diriginte este de a realiza o informare directă a elevilor cu privire la studiile şi profesiunile spre care se pot orienta, dar şi îndrumarea activităţii de autoinformare în vederea unei autoorientări corecte. Activitatea dirigintelui se încheie cu formularea sugestiei de orientare, care trebuie să fie rezultatul interacţiunilor dintre posibilităţile, aspiraţiile elevului, dorinţele familiei şi oferta socială. Această sugestie a dirigintelui nu trebuie să aibă caracter persuasiv, astfel încât elevul şi familia să poată fi siguri că opţiunea le aparţine în totalitate.

Directorul şcolii este cel care propune planul managerial al unităţii şcolare şi tot el este cel care se ocupă de planificarea, organizarea, controlul şi evaluarea activităţii din şcoală şi implicit a celei de informare şi orientare în carieră a elevilor din unitatea pe care o coordonează. Pentru ca rolul directorului în procesul orientării să fie real şi eficient pe toate planurile activităţii manageriale, el trebuie să includă în planul managerial şi sarcini specifice muncii de orientare. Aceste sarcini trebuie să vizeze asigurarea condiţiilor necesare desfăşurării procesului de orientare, repartizarea atribuţiilor ce revin cadrelor didactice în diferitele etape ale orientării, colaborarea cu familia şi ceilalţi factori implicaţi în procesul orientării elevilor. (Tomşa, Ghe., 1999).

Consilierul şcolar, prin rolul şi sarcinile pe care le are în şcoală, poate fi considerat că are rolul privilegiat în ceea ce priveşte orientarea şcolară, deoarece el poate fi denumit chiar profesionistul în acest domeniu dacă ne gândim că este specialist în psihologie sau ştiinţele educaţiei. Aceste elemente sunt importane deoarece el beneficiază de cunoaşterea celor mai eficiente metode utilizate în practica orientării în carieră. Activitatea consilierului şcolar, deşi aparent este desfăşurată în mai multe direcţii, la o scurtă analiză se poate concluziona că de fapt, întreaga lui activitate din şcoală poate fi utilizată în domeniul orientării:

Pentru elevi:

- formarea şi dezvoltarea capacităţilor de autocunoaştere şi dezvoltarea însuşirilor de personalitate;
- asistarea elevilor în depăşirea dificultăţilor şcolare şi a eşecului şcolar;
- formarea abilităţilor de interrelaţionare şi de rezolvare a situaţiilor conflictuale; - cunoaşterea şi optimizarea stilului propriu de învăţare;
- sprijinirea autocunoaşterii şi dezvoltarea însuşirilor de personalitate ale elevilor supradotaţi; - pregătirea psihologică a elevilor pentru examene;

Pentru profesori:

- familiarizarea cu metode eficiente de rezolvare a problemelor comportamentale ale elevilor;
- cunoaşterea stilurilor eficiente de conducere a grupurilor de elevi;
- optimizarea stilurilor de predare- învăţare; - familiarizarea cu diferite metode de cunoaştere a personalităţii elevilor;
- familiarizarea cu modalităţile de sprijinire a elevilor în procesul de informare şi orientare în carieră a elevilor, precum şi acelor utilizate în pregătirea psihologică pentru examene;

Pentru părinţi:

- cunoaşterea particularităţilor psihice ale diferitelor categorii de vârstă;
- identificarea metodelor adecvate de relaţionare cu copilul pe diferite trepte de vârstă;
- cunoaşterea modalităţilor de rezolvare a situaţiilor conflictuale;
- familiarizarea cu diverse metode de cunoaştere a copilului şi modalităţi de dezvoltare a însuşirilor de personalitate.

CURAJUL DE A SCHIMBA - VALABIL ŞI ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT ?

Ec. Iulian Iordăchescu –
Contabil şef - Liceul Sanitar Antim Ivireanu Rm Vâlcea

Modul cum înţelegem să ne adaptăm la cerinţele vieţii , pot transforma omul din noi, acceptând că lumea este într-o permanentă evoluţie fie că vrem fie că nu.

Temelia existenţei noastre nu poate fi concepută fără repere morale .

Formarea educaţională este cea mai complexă activitate pentru că trebuie să ţină cont de schimbările la nivel economic, cultural, comunitar, politic şi toate acestea să fie reflectate în reparadigmarea sistemului educational.

Paradigma pedagogică a cunoscut transformări esenţiale de la tehnologia ştiintelor aplicate la managementul strategiei globale.

Primul receptor al acestor schimbări prin factorii decizionali îl reprezintă învăţământul. Ca atare, rolul înţelegerii şi aplicării politicilor macroeconomice trebuie să pornească de la formarea competenţelor cheie, şi asta presupune deschiderea spre competiţie şi promovarea unui învăţământ aplicat .

Finanţarea este cerinţa obligatorie în procesul formării, de aceea este importantă înţelegerea de care dau dovadă factorii politici decizionali .

Fără adaptarea la realităţi vom continua un învăţământ anacronic, în sensul că memorăm informaţii fără aplicabilitate.

Propuneri :

- Conducerea unităţiilor de învăţământ să fie bicefală - profesorul să se ocupe de partea de pedagogie - curiculum şi partea administrativă - patrimonială să fie condusă de un economist sau persoană abilitată în administrarea bunurilor publice; (dacă cel mai bun profesor este numit director atunci el va fi deprofesionalizat, lipsind elevii de o bună pregătire şi de aici consecinţele ...finanţarea urmează elevul) ;
- Autofinanţarea să fie unul dintre principalii indicatori de performanţă ;
- Schimbarea Hotărârii de guvern nr. 136/2016 pentru aprobarea şi determinarea costului standard pe elev - în sensul că finanţarea să fie pe clasa şi nu pe elev, deoarece încadrarea profesorilor se face pe clasă ;
- Cum este posibil ca din finanţarea pe elev o unitate şcolară să nu poată achiziţiona bunuri de natura obiectelor de inventar şi alte articole bugetare; în acest caz putem vorbi de o bună chibzuinţă a fondurilor bugetare ?
- Cum este posibil ca o unitate de învăţământ cu cel puţin 50 de salariaţi să fie supusă Legii 448/2006, având obligaţia de a angaja persoane cu handicap într-un procent de cel puţin 4 % din numărul total de angajaţi , să fie nevoită să plătească bugetului de stat sau unor societăţi protejate, în schimbul unor servicii, valori din cheltuiala materială dupa formula
- Număr de salariaţi x 4 % , iar valoarea rezultată se înmulţeşte cu jumătatea salariului minim pe economie, şi de aici o serie de nenorociri bugetare prin care instituţii şcolare ajung să plătească întreaga sumă unor aşa zise firme protejate văduvind bugetul destinat susţinerii materiale a elevului. Din toate acestea statul pierde dar şi învăţământul - oare de ce ?

MUTISMUL PSIHOGEN – ELECTIV SAU VOLUNTAR

Prof. Ogoped Mioara Ohîi

CLI /CJRAE – VÂLCEA

Problemele complexe ce se pot ivi în sfera limbajului au etiologii diverse şi simptomatologii diverse. Recuperarea este importantă pentru evoluţia psihică în parametrii normali, formarea unui limbaj standard acceptat de comunitate şi necesar înţelegerii.

Tulburările la nivelul emisiei şi recepţiei mesajelor au implicaţii serioase asupra sferei intelectuale a limbajului, cu un ecou profund la nivelul sferei afective şi comportamentale. Un copil care prezintă la intrarea în şcoală tulburări dismaturative va avea dificultăţi de adaptare şi integrare în comunitate şi o stimă de sine ştirbită.

Ceea ce face logopedul – din domeniul şcolar sau de sănătate- pornind de la prima etapă – depistarea-, trecând spre o următoare etapă şi anume acomodarea cu actul terapeutic şi persoana adultă, apoi stabilirea clară a diagnosticului, prognosticului, şi conceperea planului personalizat de intervenţie, urmând apoi etapele de emisie, fixare, consolidare şi automatizare a sunetului poate fi o muncă de durată sau una scurtă. Sunt multe variabile care intră în ecuaţia timpului de restabilire a limbajului, dar poate cea mai importantă este echipa: copil – logoped-părinte- cadrul didactic (şi dacă e necesar şi un medic de specialitate).

Sinonimii :mutism psihogen, mutism isteric

Forme clinice

Mutismul de situaţie

– copilul refuză să vorbească în anumite situaţii

Mutismul de persoane

- copilul refuză să vorbească cu anumite persoane, deşi vorbeşte cu părinţii şi cu prietenii.

SIMPTOMATOLOGIE

Mutismul electiv se manifestă la copiii ce au în antecedente factori care au determinat formarea unei structuri neuro-psihice labile şi slabe: boli somatice cronice, răsfăţ, supraprotecţie, atitudine dezaprobatoare, jignitoare, atitudine inegală în familie şi şcoală, sărăcie verbală evidentă, deficultăţi de contact verbal. Mutismul electiv manifestă în perioada terapeutică momente de ameliorare, de stagnare, de regresie în funcţie de situaţiile exterioare şi factori iritativi.

Când mutismul electiv apare la o vârstă mică şi se prelungeşte poate constitui o barieră în calea evoluţiei psihice, mai ales în direcţia adaptării la situaţii noi de mediu, afectivităţii şi a însuşirii limbii.

Dacă se creează condiţiile necesare, mutismul electiv este reversibil.

TERAPIE

OBIECTIVE TERAPEUTICE

- Asanarea conflictelor şi a stărilor de încordare nervoasă.
- Crearea unui climat relaxant.
- Crearea condiţiilor stimulative pentru vorbire.
- Formarea încrederii în forţele proprii.
- Întărirea rezistenţei fizice şi psihice.

PRINCIPII GENERALE DE ORGANIZARE TERAPEUTICĂ

- Îndepărtarea copilului de mediul traumatizant (şcoală, grădiniţă).
- Contact psihic pozitiv cu copilul.
- Captarea încrederii depline a membrilor familiei şi explicarea esenţei mutismului electiv şi a condiţiilor de agravare şi ameliorare.
- Desfăşurarea activităţii în condiţii relaxante.
- Evitarea discuţiilor sau aluziilor cu privire la vorbirea copilului, în prezenţa acestuia.
- Evitarea oricăror comparaţii referitoare la performanţele verbale ale altor copii.
- Schimbarea centrului atenţiei de la vorbire spre alte activităţi.
- Crearea unui cadru stimulativ pentru evoluţia psihică a copilului (desen, construcţii, jocuri).
- Adaptarea copilului la toate mediile de vorbire.
- Individualizarea măsurilor terapeutice la posibilităţile copilului şi la ritmul evoluţiei sale.

ASPECTELE ACTIVITĂŢII TERAPEUTICE Activitatea în cabinetul logopedic

La începutul terapiei se vor desfăşura activităţi neverbale: desen, construcţii, sortări etc. Se vor alege activităţile pentru care copilul are interese şi înclinaţii. Se creează condiţii de succes pentru restabilirea încrederii în forţele proprii. Logopedul manifestă apropiere şi înţelegere faţă de copil, ignorând problemele de vorbire şi evidenţiază rezultatele reuşite ale diferitelor acţiuni.

Momentul psihologic pentru ieşirea din mutism se poate realiza în cadrul jocului : "telefonul fără fir", într-o activitate de numărat dacă copilul numără mai bine decât ceilalţi copii, i se adresează o întrebare şoptită la ureche şi copilul poate răspunde fără să-şi dea seama că vorbeşte. În cazul manifestării

verbale a copilului este indicat să nu fie remarcată în nici un fel, continuându-se în mod obişnuit activitatea.

Pe parcursul terapiei se vor crea noi situaţii stimulative pentru copil, antrenându-l treptat spre activităţi de vorbire. Reuşita copilului trebuie dirijată cu mult tact şi prudenţă pentru a evita recidivele care pot agrava mutismul.

READAPTAREA COPILULUI LA GRUPUL DE COPII

Este indicat ca la începutul activităţii logopedice, copilul cu mutism electiv să fie introdus într-un grup format din copii cu dificultăţi mai grave şi evidente de vorbire. Grupul oferă cadrul desfăşurării unor activităţi nonverbale, dar în care copilul se poate manifesta spontan prin limbaj.

După obţinerea acceptului copilului de a participa la terapie, i se poate încredinţa conducerea unor jocuri sau comanda unor exerciţii de gimnastică. În cadrul grupului se pot recita poezii, se pot face dramatizări în care copilul cu mutism electiv să interpreteze roluri potrivite cu posibilităţile sale verbale.

ANTRENAREA FAMILIEI ÎN TERAPIE

Familia este un element esenţial şi dificil al rezolvării problemei mutismului. Logopedul va explica în ce constă esenţa tulburării şi a manifestărilor sale ca şi a condiţiilor de eliminare sau de agravare

Familia va fi antrenată pentru :

- Călirea organismului copilului prin activităţi în aer liber.
- Restabilirea echilibrului şi încrederii copilului prin evitarea oricăror observaţii descurajatoare.
- Evitarea oricăror discuţii legate de vorbirea copilului.
- Încurajarea preocupărilor excesive legate de starea copilului.
- Crearea unui climat de linişte şi armonie.

ÎN LOC DE CONCLUZII…

Pe tot parcursul terapiei se va urmări eliminarea factorilor care au determinat mutismul şi faţă de care s-a fixat reacţia nevrotică prin acordarea unui ajutor psiho-pedagogic susţinut pentru a înlătura un eventual handicap intelectual şi insucces şcolar. De asemenea, se va urmări şi echilibrarea neuro-fiziologică printr-un trament medicamentos adecvat.

BIBLIOGRAFIE:

1 Avramescu Monica Delicia, Defectologie şi logopedie, Editura Fundaţiei România de Mâine,Bucureşti,2006
2Burlea Georgeta, Burlea Marin, Dicţionar explicativ de logopedie, Editura Sedcom Libris, Iaşi, 2004
3 Maria Anca, Logopedie, Presa Universitară Clujeană, 2007
4 Vrăsmaş Ecaterina, Muşu Ionel, Terapia tulburărilor de limbaj -Intervenţii logopedice, E.D.P., Bucureşti, 1997

ROLUL DIRIGINTELUI ÎN ACTIVITATEA DE CONSILIERE A ELEVILOR

Prof. Mărgărita Elena Antoanela
ISJ Vâlcea

Activitatea dirigintelui este foarte complexă şi de mare responsabilitate, pretinzând un înalt grad de organizare şi planificare, trebuind să cuprindă în raza sa de acţiune toate laturile dezvoltării personalităţii elevilor (fizică, intelectuală, morală etc.). El trebuie să utilizeze un ansamblu de metode şi procedee didactico-educative, generale şi speciale, prin care să le formeze elevilor priceperi şi deprinderi de muncă independentă, dându-le încredere în forţele proprii, ajutându-i în toate dificultăţilor cu care se confruntă.

Aceste lucruri se pot realiza prin: convorbirile cu elevii şi cu profesorii care predau la clasa respectivă, analiza rezultatelor la învăţătura şi a celor din activităţile extraşcolare, chestionare, asistenţe la lecţii, contactul permanent cu familiile elevilor, excursii şi vizite, organizarea unor întâlniri cu reprezentanţi ai diferitelor profesiuni, organizarea unor schimburi de experienţă între elevii clasei pe diferite teme (studiul individual, folosirea timpului liber etc.), organizarea unor dezbateri, concursuri etc.

Din toate posibilităţile, dirigintele trebuie să aleagă pe acelea care corespund mai bine obiectivelor urmărite, particularităţilor de viaţă ale clasei, natura activităţii desfăşurate etc., în aşa fel încât ele să dea muncii sale o notă activă şi creatoare. De asemenea, el va ţine seama şi de faptul că acţiuni asemănătoare cu clasa pot organiza şi alţi profesori de specialitate şi de aceea va urmări să evite paralelismul, supraîncărcarea şi să dea o notă de varietate acţiunilor.

Un rol deosebit în ansamblul activităţii dirigintelui îl ocupă ora de diriginţie, care prin funcţiile şi caracterul ei organizat şi sistematic, îi permite dirigintelui un contact mai consistent şi o urmărire periodică a progreselor obţinute de colectivul clasei. Prin conţinutul orelor de diriginţie, prin metodica acestora şi prin legătura lor cu restul activităţilor desfăşurate de diriginte, acesta poate ţine un permanent contact cu clasa.

Metodica desfăşurării acestor ore poate fi, de asemenea, foarte variată, începand cu expuneri şi explicatii ştiinţifice, şi sfârşind cu demonstraţii practice sau cu utilizarea unor mijloace audio-vizuale moderne. Metodele didactice, în special cele ale educaţiei morale (convorbirea etică, exemplificarea) sunt folosite deopotrivă. Caracterul activ al acestor ore este obţinut prin utilizarea dialogului, al dezbaterilor, al întâlnirilor, referatelor, al analizelor de cazuri, al analizei muncii etc., care dau orelor de diriginţie o notă antrenantă, diferită de cea a lecţiilor obişnuite.

Fără a avea o structură rigidă, ora de diriginţie se desfăşoară în linii generale după următorul plan: pregătirea psihologică a clasei şi anunţarea subiectului orei, analiza cu ajutorul elevilor a exemplelor, a materialului faptic, a situaţiei concrete etc., generalizarea, raportarea şi aplicarea concluziilor la situaţia clasei sau a elevilor şi recomandări, sfaturi, sugestii pentru traducerea în practică a învăţămintelor extrase. Ora de dirigenţie este un punct de convergenţă a întregii activităţi comune a dirigintelui cu clasa şi ea poate fi continuată, extinsă şi consolidată prin activităţile din afara clasei, organizate şi conduse de către diriginte sau de către un alt factor educativ.

În cazul convorbirilor cu clasa, folosind informaţiile cu pricepere şi dând acestora un caracter sistematic, de apropiere şi încredere reciprocă, dirigintele poate exercita, prin intermediul lor, o influenţă pozitivă, continuă asupra activităţii clasei. El poate cunoaşte opinia clasei, o poate influenţa, poate solicita ajutorul clasei, sugestii, iniţiative etc., poate mobiliza colectivul şi poate crea o atmosfera de lucru şi entuziasm, de calm şi optimism, un climat propice formării trăsăturilor morale ale fiecărui elev. Un dialog permanent cu clasa reprezintă un puternic instrument formativ dacă dirigintele ştie să-i exploateze toate resursele de care dispune această metodă. În calitate de prieten şi îndrumător al elevilor, dirigintele devine un modelator perseverent şi priceput al personalităţii fiecărui elev numai dacă ştie să dea fiecărei acţiuni şi fiecărei metode nota sa specifică, personală şi creatoare, sporind, în felul acesta, succesele şi bucuriile elevilor săi.

O atenţie specială trebuie să acorde dirigintele calităţii acţiunilor pe care le întreprinde, pregătirii şi evaluării acestora. Combaterea formalismului, a rigidităţii, a şablonului şi a rutinei sunt cerinţe esenţiale şi permanente ale activităţii dirigintelui. Factorului afectiv i se va rezerva un loc deosebit în cadrul relaţiilor profesor - elev, deoarece adeseori acesta e cel care condiţionează succesul acţiunilor întreprinse cu clasa.

Eficienţa muncii dirigintelui depinde, între altele, şi de respectarea unor cerinţe pedagogice generale, cum sunt: a) alegerea, pregătirea şi organizarea unor acţiuni variate şi interesante la nivelul clasei respective; b) stabilirea unor obiective clare, cuprinzătoare şi realizabile, precum şi adecvarea acţiunilor întreprinse în mod planificat; c) îmbinarea acţiunilor colective cu cele individuale şi folosirea unor metode şi procedee variate, active şi eficiente; d) mobilizarea tuturor factorilor educativi care lucrează cu clasa şi asigurarea unei conlucrări sistematice şi rodnice a acestora pe tot parcursul anilor, realizându-se o acţiune unitară şi coordonată; e) evaluarea sistematică a rezultatelor obţinute şi transformarea acestora în puncte de sprijin ale acţiunilor viitoare; f) asigurarea unui dialog permanent cu clasa şi crearea unui climat favorabil oricărei acţiuni educative;

Sistemul muncii dirigintelui cuprinde principalele coordonate ale activităţii instructiv - educative utilizabile la clasa respectivă. El face parte din sistemul acţiunilor educative întreprinse în şcoală în vederea pregătirii tinerei generaţii pentru muncă şi o viată activă, adaptând şi concretizând obiectivele generale la nivelul şi particularităţile fiecărei clase de care răspunde dirigintele. Dificultatea, dar şi meritul dirigintelui, constă în a şti să organizeze activitatea tuturor factorilor într-o acţiune convergentă şi sistematică, potrivit unui plan elaborat cu multă grijă.

Dând un sens creator activiăţtii sale, dirigintele se va folosi de orice prilej apărut în viaţa şcolii prin care ar putea accentua şi consolida influenţele pozitive exercitate asupra clasei pe care o conduce. El va recurge la o serie de instrumente verificate şi eficiente de natură să sporească valoarea formativă a acţiunilor întreprinse: discuţii, dezbateri, chestionare, compuneri etc. şi, în special, se va folosi de unele documente de natură să-i uşureze şi sistematizeze munca: caietul dirigintelui, fişe psiho-pedagogice de cunoaştere şi caracterizare a elevilor, planificări ale acţiunilor educative etc. Fără a face din acestea un scop în sine, el va avea grijă ca ele să-i ajute să-şi concretizeze rezultatele acţiunilor şi să poată oferi colegilor şi, în special profesorilor, care predau la clasa sa, un ajutor efectiv în perfecţionarea muncii

educative cu elevii. Rezultă, aşadar, că numai pe baza unui plan de perspectivă urmărit şi realizat metodic, dirigintele va putea deveni principalul educator şi modelator al personalităţii elevilor ce i-au fost încredinţaţi.

Bibliografie:

C. COCOŞ, *Pedagogie* , Editura Polirom, Iaşi , 1996 - COSMOVICI, A., IACOB L. *„Psihologie şcolară”,* Editura Polirom, Iaşi, 2008

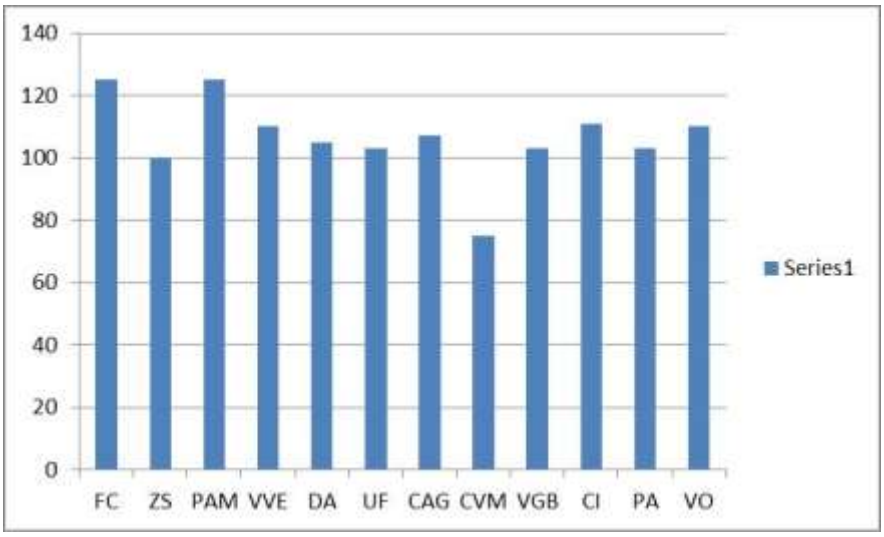
CORELAȚII ÎNTRE NIVELUL INTELECTUAL AL ELEVILOR ȘI REZULTATELE ȘCOLARE

Profesor consilier școlar Drăgan Gabriel
C.J.R.A.E. Vâlcea - Școala Gimnazială nr. 4

Am realizat acest studiu din dorința de a înțelege în ce măsură capacitatea intelectuală a elevilor influențează rezultate lor școlare. Am ales să utilizez rezultatele înregistrate de către elevi la simulările naționale pentru clasa a VIII-a pentru a elimina, pe cât posibil, subiectivitatea specifică notării la clasă.

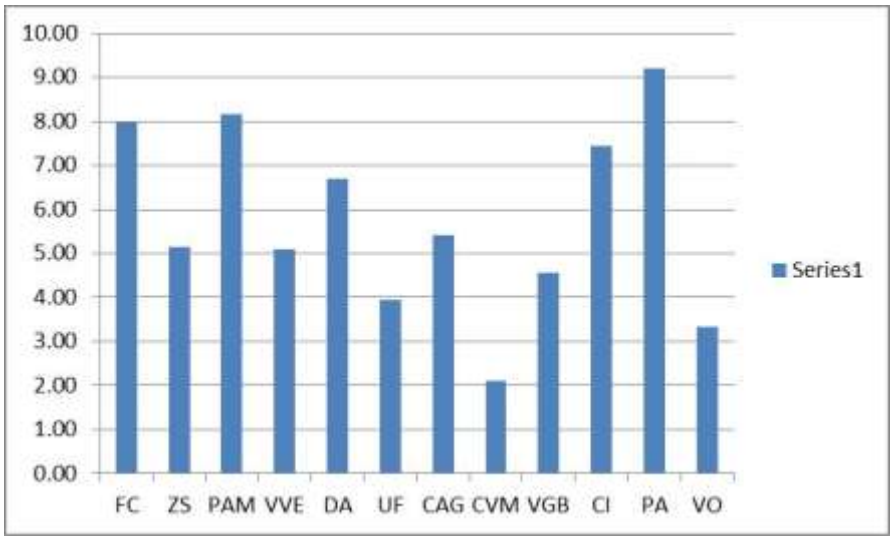
Mai jos am prelucrat datele care prezintă nivelul intelectual al celor 12 elevi/eleve pe care le-am avut în vedere.

GRAFIC NIVEL INTELECTUAL



Mai jos am sistematizat notele înregistrate de către elevi/eleve la limba română și matematică la simularea pentru clasele a VIII-a din acest an școlar.

GRAFIC MEDII SIMULARE



În urma compilării datelor concrete referitoare la nivelul intelectual şi rezultatele şcolare am obţinut corelaţiile de mai jos.

TABEL CENTRALIZATOR

INITIALELE NUMELUI	CI	NIVELUL INTELECTUAL	LIMBA ROMANA	MATEMATICA	MEDIA
FC	125	INTELECT DE NIVEL SUPERIOR	7.10	8.85	7.98
ZS	100	INTELECT DE NIVEL MEDIU	6.00	4.30	5.15
PAM	125	INTELECT DE NIVEL SUPERIOR	8.30	8.05	8.18
VVE	110	INTELECT DE NIVEL MEDIU	5.70	4.50	5.10
DA	105	INTELECT DE NIVEL MEDIU	7.20	6.20	6.70
UF	103	INTELECT DE NIVEL MEDIU	4.90	3.00	3.95
CAG	107	INTELECT DE NIVEL MEDIU	6,30	5.40	5.40
CVM	75	DEFICIENTA INTELECTUALA	1.20	3.00	2.10
VGB	103	INTELECT DE NIVEL MEDIU	5.50	3.60	4.55
CI	111	CAPACITATE INTELECTUALA PESTE MEDIE	8.60	6.30	7.45
PA	103	INTELECT DE NIVEL MEDIU	9.20	9.20	9.20
VO	110	INTELECT DE NIVEL MEDIU	3.90	2.75	3.33

Rezultatele obţinute în urma studiului mi-au permis formularea următoarelor concluzii pe care le-am formulat ca fiind **corelaţii semnificative** între nivelul intelectual şi rezultatele şcolare ale elevilor/elevelor luate aleator în consideraţie:

Elevii cu intelect de nivel mediu au obţinut la simulare medii între 3,33 si 6,70

Elevul cu capacitate intelectuală peste medie a obţinut la simulare media 7,45

Elevii cu inteligenţa superioară au obţinut la simulare note de 7,98 şi 8,18

Elevul cu deficienţă intelectuală a obţinut la simulare media 2,10

Un elev cu intelect de nivel mediu a obţinut la simulare media 9,20.

CREATIVITATEA – PREMISĂ A PERFORMANŢEI ŞCOLARE

DOGARU FLORIANA SIMONA
LICEUL SANITAR ANTIM IVIREANU

"Fără creativitate nu există soluţii la probleme, nu există o viziune a viitorului, nu există găsirea oportunităţilor şi fructificarea lor, nu există alternative, nu există exprimarea fiinţei umane la întregul ei potenţial." (Pera Novacovici)

Viaţa modernă, cu schimbările socio-economice şi micşorarea depozitului de resurse convenţionale, impune dezvoltarea creativităţii şi punerea ei în slujba progresului uman şi bunăstarea materială şi spirituală a omenirii. Rolul cel mai important în depistarea, stimularea şi finalizarea creativităţii îl ocupă şcoala. Astfel şcoala contemporană trebuie să fie centrată pe elev, oferindu-i posibilitatea de dezvoltare la maxim a capacităţilor şi aptitudinilor creatoare prin procesul învăţării. Cercetările în domeniul creativităţii au arătat că există interacţiune între creativitate, inteligenţă, randament şcolar, conţinutul învăţământului şi rezultatele învăţării. Arthur Koestler spunea că „Creativitatea este un proces de învăţare aparte, la care elevul şi profesorul sunt una şi aceeaşi persoană" fapt ce demonstrază că fiecare cadru didactic are azi o mare responsabilitate în procesul de învăţământ, în sensul că e obligat să le ofere elevilor posibilitatea dobândirii unei experienţe sociale şi constructive noi, bazată pe cooperare şi colaborare în rezolvarea problemelor vieţii, ca să poată să-şi asigure convieţuirea într-o lume paşnică.

O cercetare întreprinsă în Marea Britanie, în anii '90, de către M. Fryera a arătat că 70% dintre profesorii intervievaţi (peste 1.000 de profesori) consideră creativitatea drept un har ce nu-i este dat fiecăruia.

Este un contrast puternic cu punctul de vedere al americanilor; în S.U.A., după al doilea război mondial şi până în prezent, creativitatea este percepută drept ceva ce poate fi dezvoltat în cazul majorităţii indivizilor. J.P. Guilford a susţinut că fenomenul creativităţii reprezintă o trăsătură generală umană şi că

toţi oamenii pot fi distribuiţi, la niveluri diferite, pe o scală continuă a creativităţii. Alexandru Roşca (1981, p. 17) preciza că, în sens larg, creativitatea se referă şi la găsirea de soluţii,idei, probleme, metode care nu sunt noi pentru societate, dar la care s-a ajuns pe o cale independentă. De exemplu, rezolvarea de către un elev a unei probleme, la o anumită materie de învăţământ, se consideră că este creatoare dacă se realizează într-un mod diferit decât cel prezentat în manual sau de către profesor la clasă, chiar dacă modul de rezolvare nu e nou pentru ştiinţă.

În aceste condiţii, putem considera că există o creativitate cotidiană, obişnuită, manifestată ori de câte ori oamenii rezolvă o situaţie problematică, şi o creativitate de nivel înalt, accesibilă unei minorităţi.

Teresa Amabile (1983) consideră că adoptarea deciziilor, atât într-un domeniu profesional cât şi în viaţa cotidiană implică creativitate. Soluţiile creative asigură rezolvarea problemei cu o neaşteptată eficienţă, dar în acelaşi timp dispun de o eleganţă şi o uimitoare simplitate. În general, răspunsurile creative sunt evidente şi totuşi puţină lume se gândeşte la ele.Profesor şi cercetător în Unitatea de Management Antreprenorial la Harvard Business School, Teresa Amabile susţine că creativitatea este capacitatea de a produce lucruri care sunt atât noi (adică originale sau neaşteptate) cât şi eficiente (adică folositoare sau care rezolvă problemele).

În funcţie de felul cum este organizat şi orientat, procesul de învăţământ poate duce la dezvoltarea gândirii creatoare, dar din păcate şi la formarea unei gândiri şablon. Acest lucru se întâmplă atunci când profesorul se mulţumeşte cu o reproducere textuală şi acordă note mari pentru o atare reproducere textuală, caz în care elevii nu se vor strădui să reprezinte materialul consultat într-o formă personală, să gândească asupra lui, să caute soluţii originale, să grupeze şi să ierarhizeze ideile. Un astfel de profesor va contribui la educarea unei gândiri şablon, la frânarea dezvoltării spiritului critic şi a gândirii creatoare.

Gândirea creatoare a elevilor se dezvoltă în instituţia de învăţământ prin creşterea exigenţei faţă de capacităţile lor, fără a distanţa însă prea mult exigenţele faţă de posibilităţi. Cerinţa principală trebuie să vizeze nu reproducerea fidelă a textelor sau explicaţiilor date la lecţie, ci stimularea independenţei şi originalităţii gândirii, căutarea activă de soluţii şi răspunsuri, experimentarea, chestionarea etc. În şcoală elevii ridică adeseori întrebări. Între întrebare şi răspuns este util să se ducă o mică discuţie de tip euristic cu elevul, care să-i dea cât mai mult posibilitatea să contribuie la găsirea răspunsului, pe baza experienţei şi a cunoştinţelor sale.

Una din greutăţile principale pe care le întâlnesc elevii la toate nivelele învăţământului este detaşarea dintr-un obiect a componentelor esenţiale de cele neesenţiale. Din acest motiv, activitatea de generalizare şi abstractizare este influenţată de flexibilitatea gândirii, de capacitatea de a renunţa la ipotezele infirmate de experienţă.S-au elaborat numeroase metode şi procedee menite să uşureze procesul de conceptualizare la elevi. Aceste metode trebuie să aibă în componenţă şi mijloacele de învăţământ adecvate.

Creativitatea nu se poate realiza numai prin educarea gândirii. Un rol important revine factorilor motivaţionali. Mulţi autori consideră că motivaţia este o componentă vitală a creativităţii. În şcoală, motivaţia principală, o constituie pentru majoritatea elevilor, obţinerea unor note mari, dar şi satisfacţia multor elevi de a descoperi noutăţi, fapte şi idei noi.

Scopul oricărei educaţii creative este acela “de a da elevului posibilitatea să folosească din plin întregul său potenţial”(Landau,E.,1979), iar “discrepanţa dintre capacitatea creativă înnăscută şi performanţele creative ale unui elev poate fi atenuată printr-o educaţie bine orientată”, de la o învăţare necreativă la o învăţare creativă (Parnes.S.J.,1962).

Bibliografie:

Sălăvăstru,D.,Psihologia educaţiei,Editura Polirom, Iaşi,2004
Amabile,T., Creativitatea ca mod de viaţă, Ghid pentru părinţi şi profesori, Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti,1997 Jiga,I.,Negruţ, I., Învăţarea eficientă, Editura Editis, Bucureşti,1999
Roşca, A., Creativitatea generală şi specifică, Editura Academiei, Bucureşti, 1981 Ana
Stoica, Creativitatea elevilor, Editura Didactică şi Pedagocică, Bucureşti, 1983

CUPRINS

Educația financiară în contextul societății contemporane ..... pag. 2
Integrarea în școala de masă a copiilor cu tulburări de învățare ..... pag. 3
Management educațional ..... pag. 6
Educația ecologică – prioritară învățământului primar ..... pag. 7
Repere educaționale familiale în formarea trăsăturilor de caracter ..... pag. 9
Concertul stilurilor de învățare ..... pag. 10
Planul de servicii individualizat ..... pag. 11
Comunicarea – poarta spre ceilalți ..... pag. 13
Comunicarea didactică, mesaj sau conversație? ..... pag. 14
Implicarea dirigintelui în relația elev – familie – cadre didactice ..... pag. 17
Inflația – formă a dezechilibrului monetar ..... pag. 18
Teoria inteligențelor multiple ..... pag. 19
Stresul la elevi ..... pag. 21
Dirigintele sau "părintele" ..... pag. 23
Rolul serviciilor de consiliere școlară în creșterea calității vieții ..... pag. 26
Rolul profesorului consilier în dezvoltarea personală a elevilor prin cunoașterea temperamentului ..... pag. 28
Rolul instrumentelor muzicale în terapia logopedică ..... pag. 29
Rolul educației parentale în formarea personalității tânărului ..... pag. 30
Rolul educației în formarea personalității umane ..... pag. 32
Profesorul diriginte și consilierul școlar – factori determinanți în dezvoltarea personală a elevului ..... pag. 32
Incluziune școlară ..... pag. 35
Jocul – modalitate de relaționare și socializare în grupul de preșcolari ..... pag. 37
Principii și tehnici ABA ..... pag. 39
Analiza comportamentală aplicată în tulburările de spectru autist ..... pag. 41
Mediatorul școlar ..... pag. 43
Argumente psihopedagogice ale organizării clasei pregătitoare la școală ..... pag. 44
Dezvoltarea personală în cadrul grupului ..... pag. 45
Rolul dirigintelui în formarea imaginii de sine a adolescentului ..... pag. 46
Bullying – o problemă de actualitate ..... pag. 49
Mediul și oboseala școlară ..... pag. 51
Profesorul diriginte și consilierul școlar – factori determinanți în dezvoltarea preșcolarului/elevului/tânărului ..... pag. 53
Particularități și trăsături psihologice ale copilului și adolescentului privind dezvoltarea. Creativitatea și inteligența la copil și adolescent ..... pag. 55
Politici de discriminare pozitivă a persoanelor cu CES ..... pag. 59
Principiul intuiției – relație complexă între senzorial și rațional ..... pag. 61
Profesor diriginte și consilier școlar ..... pag. 63
Profesorul diriginte și consilierul școlar – factori determinanți în dezvoltarea personală a preșcolarului/elevului/tânărului ..... pag. 64
Demersul de cercetare documentară ..... pag. 67
Realitate și stereotip ..... pag. 68
Parteneriatul școală – familie în educația copilului preșcolar ..... pag. 69
Școala incluzivă – ideal sau realitate ..... pag. 70
Incluziunea copiilor cu CES în învățământul de masă ..... pag. 72
Învață să înțelegi copilul ..... pag. 75
Orientarea școlară și profesională ..... pag. 75
Terapia tulburărilor de deglutiție – esofagita postcaustică ..... pag. 77
Managementul clasei de elevi. Jocul comportamentelor bune ..... pag. 78
O viață fără violență. Model de consiliere de grup la clasă ..... pag. 79
Portret în oglindă – eu, profesorul diriginte al secolului XX ..... pag. 81
Strategii constructiv – demonstrative folosite la educarea copilului cu dizabilități ..... pag. 83
Cyberbullying-ul sau bullying-ul virtual, dușmanul de dincolo de ecran ..... pag. 85
Educația rutieră la grădiniță ..... pag. 87
Comunicarea în sistemul educațional ..... pag. 87
Dezvoltarea abilităților sociale ale tinerilor ..... pag. 89
Profesorul diriginte în relația cu elevul ..... pag. 91
Părinții, parteneri în educarea copiilor preșcolari ..... pag. 93
Pledoarie pentru scrisul frumos al școlarului ..... pag. 94
Terapii utilizate în cazul copiilor cu CES din învățământul special și învățământul special integrat ..... pag. 95
Terapii complementare utilizate în cazul copiilor cu CES din învățământul special și învățământul special integrat ..... pag. 99
Metode și tehnici utilizate în consiliere și orientare ..... pag. 101
Competența didactică ..... pag. 103

Metode și tehnici de cunoaștere a grupurilor ..... pag. 105
Acceptarea diversității ..... pag. 107
Asistentul social – factor determinant în reducerea absenteismului școlar ..... pag. 109
Avantaje și dezavantaje ale integrării copiilor cu CES în învățământul de masă ..... pag. 111
Despre educație ..... pag. 114
Adolescența și problemele ei mereu actuale ..... pag. 117
Rolul cadrelor didactice în educarea abilităților prosociale la elevi ..... pag. 118
Copii au nevoie de părinți fericiți ..... pag. 122
Culorile emoțiilor ..... pag. 123
Un mediu sănătos – o respirație sănătoasă ..... pag. 125
Ce este logopedia? ..... pag. 126
Liceenii "Drug Busters" și Profesorii "Myth Busters" ..... pag. 127
Abilitățile sociale – o condiție a reușitei personale și profesionale ..... pag. 129
Asigurarea calității educației în școală ..... pag. 130
Personalitatea ..... pag. 133
Strategii și intervenții pentru integrarea copiilor cu CES ..... pag. 137
Gestionarea fișierelor cu ajutorul programului Explorer ..... pag. 139
Regândirea educației ..... pag. 145
Strategii pentru contracararea stresului ..... pag. 148
Afectivitatea ..... pag. 149
Schimburi de experiență într-un mediu de lucru european ..... pag. 151
Jocul și rolul lui în dezvoltarea copilului ..... pag. 153
Dezvoltarea profesională prin mentorat ..... pag. 153
Educația incluzivă – șansă pentru integrarea în comunitatea școlară a copiilor cu CES ..... pag. 155
Sistemul financiar și structura financiară globală ..... pag. 156
Educația interculturală ..... pag. 160
Consilierea și orientarea școlară ..... pag. 161
Curajul de a schimba – valabil și în învățământ? ..... pag. 163
Mutismul psihogen – electiv sau voluntar ..... pag. 163
Rolul dirigintelui în activitatea de consiliere a elevilor ..... pag. 165
Corelații între nivelul intelectual al elevilor și rezultatele școlare ..... pag. 167
Creativitatea – premisă a performanței școlare ..... pag. 168

COLECTIVUL DE REDACȚIE

COORDONATORI:

Florentina Cristina NICULA
Brîndușa IORDĂCHESCU
Maria GEORGESCU

REDACTORI:

Gineta CONSTANTINESCU
Alexandra Marieta BRATU
Cristina Denisa BĂLȚATU

TEHNOREDACTARE:

Valentin OPREA

Adresa: Str. Nicolae Bălcescu, Nr. 30

Tel. / Fax: (0250) 73 72 92

E-mail: cjraevilcea@yahoo.com

Web: www.cjrae-valcea.ro