

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



DIALOGURI
...DESPRE EDUCAȚIE

Nr. 1 2015

RÂMNICU VÂLCEA

ISSN 2393 - 5510

ISSN-L 2393 - 5510

Rolul consilierului școlar

Director CJRAE Vâlcea
Prof. psiholog Florentina Cristina Nicula

Consilierul școlar este profesorul care se ocupă cu activitatea de consiliere educațională și orientarea în carieră. Principalul obiectiv al consilierului școlar este dezvoltarea personalității elevilor, în evoluția lor spre maturizare. Dezvoltarea se realizează optim dacă individul se simte acceptat și înțeles. Activitatea de consiliere educațională este un serviciu, în cadrul căruia se oferă asistență și suport emoțional elevului / grupului de elevi în scopul dezvoltării personale și a prevenirii situațiilor problemă și a crizelor. Activitate nu se trebuie să se desfășoare doar în cazul situațiilor critice, așa numite situații de criză, ci dimpotrivă, ea poate fi recomandată și în cazul unor situații / împrejurări pozitive sau în cazul consilierii unor elevi de excelență, sau în cazul sprijinirii / orientării adolescenților spre viitoarea carieră. De suport de consiliere trebuie să beneficieze și elevii supradotați, ca să nu apară riscul înstrăinării sau al frustrării atunci când aceștia se confruntă / trebuie să se adapteze la o lume și cu un mediu care nu se ridică la nivelul așteptărilor lor. Elevii trebuie consiliați și orientați continuu spre situații care simulează momentul integrării lor în societate, pentru ca aceștia să poată fi competitivi în orice condiții. Activitatea de consiliere educațională trebuie separată de activitatea de psihoterapie, deoarece acești termeni nu sunt echivalenți. Consilierea reprezintă un proces intensiv de acordare a asistenței pentru persoanele normale care doresc să-și atingă obiectivele și să funcționeze mai eficient, în timp ce psihoterapia este (...) un demers mai complex de tratament psihologic centrat pe reducerea unor simptome sau comportamente disfuncționale sau, (...) pe reechilibrarea și reconstrucția personalității. (Pică, A., Păcurariu, A., 2002). Cea mai importantă componentă a consilierii educaționale trebuie să fie orientarea școlară. Conceptul de orientare școlară este definit de Dicționarul de Psihologie ca fiind o componentă logică a raționalizării moderne a școlarității (Dicționar de psihologie, 1999). Orientarea este o acțiune de îndrumare centrată pe individ. Ea pornește de la interesele acestuia, de la aptitudinile, de la înclinațiile sale și până la posibilitățile sale concrete de acces la o anumită carieră.

În ceea ce privește orientarea, Egan propune modelul în trei pași:

1. Să se realizeze un climat psihologic în care elevul să se simtă valorizat, acceptat necondiționat, liber să exploreze.
2. Să se ofere un suport material, intelectual și afectiv care să permită dezvoltarea personală a elevului.
3. Să se realizeze o congruență între ceea ce simte și ceea ce trăiește ca experiență actuală.

Acest lucru va conduce la toleranță, dar și la consolidarea relației consiliat – consilier – mediu, inducând simpatie, încredere, antrenarea atitudinii deschise, prietenoase,

comunicare, etc. Foarte importantă este implicarea profesorului consilier și a dorinței sale de a oferi sprijin.

Trecerea de la teorie la practică se face prin emiterea de formule lingvistice, menite să desemneze disponibilitatea specialistului pentru acordarea de sprijin și consultanță. Din multitudinea variantelor, se pot aminti cele de genul:

- **Cum crezi că aș putea să-ți fiu de folos?**
- **Care crezi că ar putea fi ajutorul pe care crezi că ți l-aș putea acorda?**
- **Simți nevoia să împărtășești cuiva starea prin care treci?**
- **Ești dispus/ă să ne gândim împreună la ceea ce urmează să faci?**
- **Consider că ai în tine resursele / forțele necesare ca să depășești acest moment.**
- **Trebuie să ai încredere în tine și să nu te lași copleșit prea ușor.**
- **Ai la îndemână câteva variante, alege-o pe cea care ți se potrivește.**
- **Nu-ți fie teamă să te destăinui, cei de aici vor încerca să te ajute.**

În activitatea de consiliere și orientare trebuie să-i deprindem pe subiecți cu aptitudinile de a exprima acești termeni: nevoi / trebuințe, cu punctul de gravitație care să cadă în interiorul lor, în reflexiile, cugetările lor despre ei. Trebuie să-i învățăm să întrebuințeze persoana întâi, în locul celei de a treia plural, să se adreseze la lucruri ce le pot găsi în interiorul lor (valori intelectuale, spirituale) și nu în afara lor (bani, ranguri, glorie). Datoria consilierului este de a orienta consiliații să se adreseze acelor lucruri care să le poată garanta fericirea și liniștea. Consilierul școlar, prin rolul și sarcinile pe care le are în școală, poate fi considerat că are rolul privilegiat în ceea ce privește orientarea școlară, deoarece el poate fi denumit chiar profesionistul în acest domeniu dacă ne gândim că este specialist în psihologie sau științele educației. Aceste elemente sunt importante deoarece el beneficiază de cunoașterea celor mai eficiente metode utilizate în practica orientării în carieră. Activitatea consilierului școlar, deși aparent este desfășurată în mai multe direcții, la o scurtă analiză se poate concluziona că de fapt, întreaga lui activitate din școală poate fi utilizată în domeniul orientării în carieră.

Consiliere pentru elevi

- formarea și dezvoltarea capacităților de autocunoaștere și dezvoltarea însușirilor de personalitate;
- asistarea elevilor în depășirea dificultăților școlare și a eșecului școlar;
- formarea abilităților de interrelaționare și de rezolvare a situațiilor conflictuale;
- cunoașterea și optimizarea stilului propriu de învățare;
- sprijinirea autocunoașterii și dezvoltarea însușirilor de personalitate ale elevilor supradotați;
- pregătirea psihologică a elevilor pentru examene;

Consiliere pentru profesori

- familiarizarea cu metode eficiente de rezolvare a problemelor comportamentale ale elevilor;
- cunoașterea stilurilor eficiente de conducere a grupurilor de elevi;
- optimizarea stilurilor de predare- învățare;
- familiarizarea cu diferite metode de cunoaștere a personalității elevilor;
- familiarizarea cu modalitățile de sprijinire a elevilor în procesul de informare și orientare în carieră a elevilor , precum și acelor utilizate în pregătirea psihologică pentru examen.

Consiliere pentru părinți

- cunoașterea particularităților psihice ale diferitelor categorii de vârstă;
- identificarea metodelor adecvate de relaționare cu copilul pe diferite trepte de vârstă;
- cunoașterea modalităților de rezolvare a situațiilor conflictuale;
- familiarizarea cu diverse metode de cunoaștere a copilului și modalități de dezvoltare a însușirilor de personalitate;
-

MAMAGEMENTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT

ORICE PROFESIE ÎNCEPE CU LEGISLAȚIE

Director CJRAE Vâlcea

Prof. consilier școlar Florentina Cristina Nicula

Este foarte important pentru fiecare profesor și nu numai care lucrează cu copiii/elevi/tineri cu cerințe educative speciale să cunoască cadrul legislative în care acetia trebuie să-și afle drepturile pentru ca apoi acestea să fie puse în aplicare. Pentru început câteva din principiile care guvernează învățământul desprinse din Legea Educației Naționale

- principiul garantării identității culturale a tuturor cetățenilor români și dialogului intercultural;
- principiul recunoașterii și garantării drepturilor persoanelor aparținând minorităților naționale, dreptul la păstrarea, la dezvoltarea și la exprimarea identității lor etnice, culturale, lingvistice și religioase;
- principiul asigurării egalității de șanse;
- principiul incluziunii sociale;
- principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia;
- principiul participării și responsabilității părinților;

Înscrierea copiilor în școală

În clasa pregătitoare sunt înscriși copiii care au împlinit vârsta de 6 ani până la data începerii anului școlar. La solicitarea scrisă a părinților, a tutorilor sau a susținătorilor legali, pot fi înscriși în clasa pregătitoare și copiii care împlinesc vârsta de 6 ani până la sfârșitul anului calendaristic, dacă dezvoltarea lor psihosomatică este corespunzătoare.

În clasa pregătitoare din învățământul special sunt înscriși copii cu cerințe educaționale speciale, care împlinesc vârsta de 8 ani până la data începerii anului școlar. La solicitarea scrisă a părinților, a tutorilor legali sau a susținătorilor legali, pot fi înscriși în clasa pregătitoare și copii cu cerințe educaționale speciale cu vârste cuprinse între 6 și 8 ani la data începerii anului școlar.

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului poate aproba organizarea de programe educaționale de tip "A doua șansă", în vederea promovării învățământului primar pentru persoanele care depășesc cu 4 ani vârsta corespunzătoare clasei și care, din diferite motive, nu au absolvit acest nivel de învățământ până la vârsta de 14 ani.

În clasa pregătitoare din învățământul special sunt înscriși copii cu cerințe educaționale speciale, care împlinesc vârsta de 8 ani până la data începerii anului școlar. La solicitarea scrisă a părinților, a tutorilor legali sau a susținătorilor legali, pot fi înscriși în clasa pregătitoare și copii cu cerințe educaționale speciale cu vârste cuprinse între 6 și 8 ani la data începerii anului școlar.

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului poate aproba organizarea de programe educaționale de tip "A doua șansă", în vederea promovării învățământului primar pentru persoanele care depășesc cu 4 ani vârsta corespunzătoare clasei și care, din diferite motive, nu au absolvit acest nivel de învățământ până la vârsta de 14 ani.

Învățământul special și special integrat

Învățământul special se organizează, după caz, în unități de învățământ special și în unități de învățământ de masă.

Evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale se realizează de către centrele județene de resurse și de asistență educațională.

Stabilirea gradului de deficiență al elevilor cu cerințe educaționale speciale se realizează de către comisiile din cadrul CJRAE/CMBRAE, în colaborare cu comisiile pentru protecția copilului din cadrul direcțiilor generale județene/a municipiului București de asistență socială și protecția copilului.

Diagnosticarea abuzivă a copiilor pe criterii de rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie, apartenență la o categorie defavorizată, precum și de orice alt criteriu, fapt ce determină includerea lor în clase cu cerințe educaționale speciale, se sancționează.

CES:

dizabilități care au la bază o deficiență sau o boală;
dificultăți de învățare sau de limbaj;

Fiecarui copil/elev/tânăr cu CES ar trebui să i se respecte dreptul de a fi evaluat și orientat, astfel încât să poată beneficia de toate drepturile și serviciile educaționale pe care școlara românească le are la dispoziție, iar în sprijinul acestora vine **Ordinul nr. 6552/2011- Metodologia privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și profesională a copiilor cu CES**, care reglementează următoarele aspecte:

Pentru copiii/elevii/tinerii cu CES neîncadrați în grad de handicap, orientarea școlară și profesională se va realiza la propunerea/prin SEOSP (Serviciul de Evaluare și Orientare Școlară și Profesională) din cadrul CJRAE/CMBRAE, în baza următoarelor documente:

- a) cererea părintelui/tutorei legal instituit adresată COSP;
- b) copie a actelor de identitate ale părinților/tutorei legal instituit (copia sentinței de divorț - dacă este cazul);
- c) copie a actelor de identitate ale copilului/elevului/tânărului (certificat de naștere/carte de identitate);
- d) referat/scrisoare medicală de la medicul de familie/specialist;
- e) fișă de evaluare complexă, prevăzută în anexa nr. 2, care face parte integrantă din prezenta metodologie, eliberată de specialiști calificați;
- f) fișă psihopedagogică eliberată, de regulă, de unitatea de învățământ sau de profesorul psihopedagog din cadrul SEOSP al CJRAE/CMBRAE, însoțită, dacă este cazul, de recomandări ale cadrelor didactice care lucrează efectiv cu copilul/elevul/tânărul în vederea orientării/reorientării școlare și profesionale;
- g) fișă privind traseul educațional
- h) fișă medicală sintetică;
- i) foaie matricolă (copie xerox), dacă este cazul;
- j) ultimul certificat de orientare școlară și/sau profesională, dacă este cazul..

SEOSP, prin conducerea CJRAE/CMBRAE, are obligația de a sesiza și a implica forurile superioare ale autorităților locale/județene în cazul în care se constată că familia/tutorele legal nu acționează în interesul superior al copilului/elevului/tânărului cu CES, pentru asigurarea egalității de șanse.

În urma evaluării realizate de către SEOSP, Comisia de Orientare Școlară și Profesională emite certificatele de orientare, în baza cărora copiii/elevii/tinerii trebuie să beneficieze de personalizare a actului didactic, prin planurile de intervenție personalizată.

Evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale se realizează acordându-se prioritate integrării în învățământul de masă (LEN 1/ 2011).

Copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale, integrați în învățământul de masă, beneficiază de suport educațional prin cadre didactice de sprijin și itinerante, de la caz la caz, dar mai ales de sprijinul educațional al specialiștilor CJRAE

Educația școlară a copiilor cu CES trebuie să corespundă nevoilor de dezvoltare ale copiilor, prin evaluarea adecvată a potențialului de dezvoltare și prin asigurarea reabilitării/recuperării și compensării deficiențelor ori tulburărilor, dificultăților de învățare.

Educația specială și specială integrată trebuie să îi ajute pe copiii/elevii cu CES sau alte tipuri de cerințe educaționale să atingă nivelul posibil de dezvoltare individuală cât mai aproape de dezvoltarea normală, prin acumularea experienței necesare învățării școlare și sociale, formarea abilităților necesare învățării în școală, însușirea cunoștințelor, formarea priceperilor și a deprinderilor funcționale utile integrării sociale, profesionale și vieții culturale în comunitate și asigurarea șanselor și a condițiilor pentru continuarea pregătirii școlare pe diferite trepte de învățământ.

Pe timpul școlarizării, copiii cu CES au acces la toate resursele educaționale și de reabilitare/recuperare psihointelectuală, medicală și socială, la alte servicii de intervenție specifice, necesare și disponibile în comunitate sau în unități specializate, inclusiv în cele de învățământ special și special integrat.

Copiii, elevii și tinerii cu CES, integrați în învățământul de masă, beneficiază de suport educațional prin cadre didactice de sprijin/itinerante.

Organizarea serviciilor de sprijin educațional se face de către CJRAE (plan de servicii personalizat).

Copiii, elevii și tinerii cu CES școlarizați în unitățile de învățământ special sau de masă, inclusiv cei școlarizați în alt județ decât cel de domiciliu, beneficiază de asistență socială constând în asigurarea alocației zilnice de hrană, a rechizitelor școlare, a cazarmamentului, a îmbrăcăminte și a încălțăminte în cuantum egal cu cel pentru copiii aflați în sistemul de protecție a copilului, precum și de găzduire gratuită în internate sau centre de asistare pentru copiii cu CES din cadrul direcțiilor generale județene.

Pentru copii cu boli cronice se organizează, după caz, grupe sau clase în cadrul unităților sanitare în care sunt internați. Acestea sunt cuprinse în structura unei unități școlare speciale ori a uneia obișnuite din localitate sau din apropierea acesteia.

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

Școlarizarea la domiciliu, respectiv înființarea de clase sau de grupe în spitale se face de către inspectoratul școlar, la propunerea CJRAE.

Scopul școlarizării la domiciliu și în spitale este acela de a le acorda elevilor aflați în imposibilitatea frecventării școlii de masă șansa de a atinge un nivel de educație corespunzător particularităților individuale, premisă a unei bune integrări sociale și profesionale

Beneficiază de școlarizare la domiciliu, pe o perioadă determinată, copiii/elevii nedeplasabili, cu boli cronice, cu sau fără alte deficiențe asociate, și elevii aflați în stare de convalescență de lungă durată, după afecțiuni/traumatisme care au necesitat sau nu intervenții chirurgicale, tratamente spitalicești

Evaluarea stării de sănătate a elevilor în vederea școlarizării la domiciliu se realizează la cererea părinților/tutorei legal instituit, în baza unui dosar individual, după SEOSP din cadrul C.J.R.A.E.

În urma obținerii certificatului de orientare școlară, părintele/tutorele legal instituit se adresează C.J.R.A.E, în vederea arondării elevului la o unitate școlară care va organiza

școlarizarea la domiciliu (în general unitatea școlară aflată în proximitatea domiciliului), denumită unitate școlară rezidențială.

Unitatea școlară desemnată de C.J.R.A.E pentru organizarea școlarizării copilului la domiciliu elaborează și obține avizarea de la CJRAE, apoi supune spre aprobare inspectoratului școlar planul educațional individualizat și propunerile privind cadrul didactic/cadrele didactice care asigură instruirea elevului la domiciliu.

Monitorizarea perioadei de școlarizare la domiciliu revine în totalitate unității școlare rezidențiale.

I.S.J aprobă, în consiliul de administrație, propunerile C.J.R.A.E. privind unitățile școlare desemnate să asigure școlarizarea la domiciliu, monitorizează procesul instructiv-educativ-recuperatoriu și de integrare a elevilor, avizează și monitorizează încadrarea cu personal didactic a unităților de învățământ care asigură școlarizarea la domiciliu și comunică hotărârea unității școlare rezidențiale în vederea asigurării personalului didactic și a organizării procesului educativ.

Unitățile școlare desemnate pentru școlarizare la domiciliu înscriu elevii în registrul matricol, corespunzător clasei specificate în certificatul de orientare profesională.

Planul individual de școlarizare la domiciliu și planificarea pe baza curriculumului adaptat sunt elaborate de către cadrul didactic/cadrele didactice de specialitate, în baza planului de servicii personalizat, și avizate de specialiștii din cadrul C.J.R.A.E.

Toți elevii școlarizați la domiciliueneficiază de plan remedial individualizat, ca urmare a rapoartelor de evaluare anuală, elaborate de cadrele didactice implicate în școlarizarea la domiciliu.

Pe baza rapoartelor de evaluare anuală, C.J.R.A.E. elaborează planul remedial individualizat.

Metodologa privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii si tinerii cu CES integrați în învățământul de masă.Categoriile de copii/elevi care beneficiază de serviciile educaționale de sprijin sunt:

- copii/elevi cu certificat de orientare școlară si profesională eliberat COSP din cadrul CJRAE/CMBRAE;
- copii/elevi cu dificultăți de învățare, de dezvoltare sau de adaptare școlară

care se găsesc la un moment dat în situație de esec școlar sau în risc de abandon școlar si beneficiază de servicii de educație remedială/consiliere psihopedagogică din partea cadrelor didactice de la clasă/consilierului școlar/profesorului logoped etc. În funcție de evoluția elevului, cadrele didactice care au lucrat cu acesta pot recomanda evaluarea de către COSP din cadrul CJRAE/CMBRAE în vederea asigurării unui profesor itinerant si de sprijin acolo unde se poate asigura.

În situația în care elevul nu atinge standardele minime de evaluare pentru fiecare disciplină, domeniu de studiu, de pregătire corespunzătoare a clasei în care se află,desi a beneficiat de toate serviciile educaționale de sprijin, acesta poate fi reorientat către o unitate de învățământ special, în conformitate cu prevederile art. 54 din Legea nr. 1/2011.

Centrul Județean de Resurse și Aistență educațională , prin specialiștii din școli și cadrele didactice cu care colaborează este principalul depistant al copiilor cu CES.

Obiectivele principale ale CJRAE

- a) cuprinderea și menținerea în sistemul de învățământ obligatoriu a tuturor copiilor/tinerilor, indiferent de particularitățile lor psihosociale și sociale;
- b) asigurarea suporturilor suplimentare necesare desfășurării educației de calitate în funcție de potențialul biopsihosocial al fiecărui copil/tânăr;
- c) informarea și consilierea cadrelor didactice în spiritul optimizării activității didactico-educative;
- d) colaborarea cu factorii educaționali implicați în dezvoltarea personalității elevilor/tinerilor în scopul integrării optime a acestora în viața școlară, socială și profesională;
- e) implicarea părinților în activități specifice unei relații eficiente școală-familie-comunitate, ca bază a adaptării școlare și a integrării sociale a copiilor/tinerilor;
- f) organizarea elaborării de studii privind abandonul școlar, comportamentul deviant juvenil, anturajul negativ, activitățile extra școlare/timpul liber;
- g) organizarea de programe și proiecte anti-violență în mediul educațional.

CJRAE dezvoltă următoarele servicii

- a) servicii de asistență psihopedagogică și orientare școlară și profesională, furnizate prin CJAP și CAP;
- b) servicii de terapii logopedice, furnizate prin CLI;
- c) servicii de evaluare, orientare/reorientare dinspre școala specială spre școala de masă și invers, prin intermediul comisiei de orientare școlară și profesională, la propunerea serviciului de evaluare și orientare școlară și profesională din cadrul CJRAE/CMBRAE
- d) servicii de mediere școlară, furnizate de mediatorii școlari;
- e) servicii de consultanță pentru educație incluzivă, furnizate de centrele școlare pentru educație incluzivă;
- f) servicii de formare, prin parteneriate cu instituții abilitate să ofere formare inițială, conform unor acorduri-cadru, în baza prevederilor art. 239 alin. (2)-(4) din Legea nr. 1/2011;
- g) servicii de informare și consiliere pentru cadre didactice, copii, părinți, precum și pentru alți membri ai comunității;
- h) servicii de consiliere și prevenire a delincvenței și pre-delincvenței juvenile.

CABINETELE DE ASISTENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ

Atribuții:

- a) asigură informarea și consilierea preșcolarilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe diferite problematice: cunoaștere și autocunoaștere, adaptarea elevilor la mediul școlar, adaptarea școlii la nevoile elevilor, optimizarea relațiilor școală -elevi-părinți ,etc.;
- b) asigură , prin intermediul metodelor, procedeele și tehnicilor specifice, prevenirea și diminuarea factorilor care determină tulburări comportamentale, comportamente de risc sau disconfort psihic;
- c) realizează investigarea psihopedagogică a copiilor și elevilor;
- d) propun și organizează programe de orientare școlară , profesională și a carierei elevilor în unitățile de învățământ unde își desfășoară activitatea;
- e) propun în cadrul curriculumului la decizia colii cursuri opționale vizând dezvoltarea personală a elevilor;
- f) asigură servicii de consiliere și cursuri pentru părinți;
- g) sprijină și asigură asistență și consilierea metodologică a cadrelor didactice;
- h) elaborează studii psihosociologice privind opțiunile elevilor claselor terminale vizând calificările profesionale din învățământul profesional și liceal;
- i) recomandă părinților consultarea altor instituții pentru problemele care nu sunt de competența lor - centre logopedice, comisii de expertiză , cabinete medicale, cabinete psihologice etc;
- j) colaborează cu cabinetele logopedice;
- k) colaborează cu cadrele didactice itinerante și de sprijin;
- l) colaborează cu mediatorii colari;
- m) asigură servicii de consiliere și asistență psihopedagogică pentru copiii cu CES;
- n) colaborează cu diverse instituții și organizații neguvernamentale care oferă servicii și desfășoară activități în sfera educațională .

Bibliografie:

- Legea Educației Naționale nr. 1/2011
- ORDIN Nr. 5573/2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat
- ORDIN Nr. 5575/2011 METODOLOGIE- privind școlarizarea la domiciliu, respectiv înființarea de grupe/clase în spitale
- ORDIN Nr. 5574 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă

- ORDIN Nr. 6552/2011-privind Metodologia privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și profesională a copiilor cu CES
- ORDIN Nr. 5555 /2011 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională

EDUCAȚIA - (NE) ȘANSA LA INTEGRARE A COPILULUI CU DIZABILITĂȚI DIN ROMÂNIA

PROF. GEORGESCU MARIA – COORDONATOR CJAP VÂLCEA

Tematica privind accesul copiilor cu dizabilități la un sistem de învățământ incluziv nu a beneficiat de o documentare temeinică la nivelul tuturor actorilor implicați în problematică (părinți/ copii, cadre didactice, instituții abilitate), deși a fost intens dezbătută în spațiul public, în ultima perioadă.

România are în prezent un sistem educațional de masă reglementat prin Legea educației naționale nr. 1/ 2011, respectiv, un sistem de învățământ special și unul special integrat, prevăzute în aceeași lege care precizează că un copil cu dizabilități are nevoie de o formă de instruire școlară diferențiată, precum și forme de asistență educațională socială și medicală complexe, pentru a răspunde unor cerințe educaționale speciale.

Există unele voci care susțin necesitatea includerii tuturor copiilor cu dizabilități în învățământul de masă și desființarea imediată a oricărei forme de învățământ special și altele care pledează pentru continuarea învățământului special ca formă principală de școlarizare a copilului cu dizabilități.

Ambele „tabere” au argumente care țin mai degrabă de zona emoțională, de confort psihic atât al copiilor, cât și al familiilor acestora și mai ales al cadrelor didactice și al micro-comunităților cu care intră în contact copiii cu dizabilități, însă, nu există în momentul de față o cercetare științifică riguroasă care să dovedească cu date faptul că o formă de învățământ sau alta este de natură să potențeze la maximum capacitățile tuturor copiilor cu diferite dizabilități. Certitudinea este dată însă de textul Convenției ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități – Convenție ratificată și de România acum 4 ani – care precizează în mod clar faptul că soluția o reprezintă educația incluzivă, sistem care permite accesul nerestricționat al copilului cu dizabilități la actul educațional în condiții de egalitate cu ceilalți copii, dar și răspunde în mod adecvat cerințelor specifice astfel încât potențialul copilului să fie exploatat la un nivel maxim.

România este, din păcate, departe de a practica un model de educație incluzivă. Atât cadrele didactice cât și societatea, în general, au carențe de înțelegere asupra modelelor de organizare a unui sistem efectiv de educație incluzivă din țări cu o democrație consolidată de la nivelul UE. Reticentă la schimbare, societatea românească resimte în mod evident nevoia discutării unui parcurs cât mai bine gestionat, prin care să se determine integrarea a cât mai

multor copii cu nevoi speciale într-o formă de învățământ general, care să nu facă niciun fel de discriminare pentru copiii cu dizabilități.

Cadrele didactice, pe de altă parte, pe fondul unei disponibilități evidente din partea acestora de a beneficia de pregătire de specialitate în vederea educării unui copil cu nevoi speciale, sunt astăzi mai degrabă derutate decât capabile să contribuie la un efort național coerent de incluziune a copiilor cu nevoi speciale în învățământul de masă.

Studiul „Educația - (ne) șansa la integrare a copilului cu dizabilități din România” realizat de Institutul pentru Politici Publice București în colaborare cu Fundația de Abilitare „Speranța” din Timișoara și cu sprijinul Ministerului Educației Naționale, în perioada iunie-septembrie 2014, a urmărit să stabilească situația curentă a încadrării copiilor cu handicap într-o formă de învățământ, să stabilească principalele bariere care stau astăzi în calea practicării unui model real de educație incluzivă pentru copilul cu dizabilități, respectiv, potențiale soluții pentru promovarea acestuia.

Concluziile studiului arată că deciziile referitoare la acest domeniu trebuie însoțite de politici de informare care să cuprindă cât mai multe segmente din societate cu privire la pașii ce trebuie întreprinși pentru a ajunge la un nivel de educare a copiilor cu dizabilități la standardele țărilor cu o democrație consolidată. Informarea trebuie să se facă încă din școală, atât prin expunerea copiilor la un mediu de învățare incluziv, cât și prin comunicarea de informații privind accesul egal și nediscriminarea în educație a copiilor cu CES, adaptate fiecărei vârste. De asemenea, părinții tuturor copiilor ar trebui să participe la întâlniri periodice cu reprezentanții unităților de învățământ, astfel încât să se creeze un mediu de comunicare potrivit asupra importanței integrării copilului cu dizabilități în învățământul de masă, concomitent cu reducerea presiunilor care se exercită astăzi asupra cadrelor didactice pentru a orienta acești copii către învățământul special.

În continuare, este nevoie de investiții susținute în infrastructura educațională – atât accesibilizarea clădirilor, cât mai ales a dotărilor, dar și perfecționarea cadrelor didactice și adaptarea curriculumelor de studiu pentru copiii cu cerințe educaționale speciale.

PUTEREA GÂNDULUI

Contabil Șef: Iordăchescu Brândușa

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea

Puterea gândului ne ajută să avem tot ce ne dorim: fericire, sănătate, bogăție. Poți să ai, să faci, să fii tot ceea ce vrei. Putem avea tot ceea ce ne dorim. Nu contează cât de mare este lucrul dorit. Cu toții funcționăm pe baza aceleiași forțe. A aceleiași legi.. Devii cea ce

gândești în majoritatea timpului dar și atragi lucrurile la care te gândești cel mai mult. Gândurile emit acel semnal electromagnetic care îndreaptă către tine ceea ce le seamănă.

Legea atracției nu ține seama de faptul că ceea ce gândești este bun sau rau sau că îți place ori nu. Lucrul răspunde gândurilor tale. Dacă stai și te gândești mereu la nenumăratele datorii pe care le ai acesta este semnalul pe care îl transmiți în univers „Ah mă simt groaznic din cauza datoriilor” îți tot spui iarăși și iarăși și simți asta cu toată ființa ta .Atunci de asta vei avea parte mereu. Așa încât atunci când te concentrezi la lucrul pe care îl dorești și te deschizi către el activezi un gând iar legea atracției răspunde la acel gând aducându-ți lucruri care îi corespund. Însă atunci când te concentrezi la ceea ce nu vrei și îi spui „nu” nu îl îndepărtezi de fapt. Dimpotrivă,activezi chiar gândul a ceea ce nu vrei,iar legea atracției îl aduce către tine. Trăim întrun univers bazat pe atracție, totul se învârte în jurul atracției. Legea atracției funcționează întotdeauna,indiferent dacă crezi în ea, dacă o înțelegi sau nu. Funcționează infailibil, indiferent dacă te gândești la trecut la prezent sau la viitor.

De fiecare dată când o persoană gândește ceva sau insistă pe o linie de gândire creează ceva din acele gânduri va apărea un lucru. Dacă gândim pozitiv și avem o orientare pozitivă atragem oameni pozitivi evenimente pozitive și situații pozitive. Dacă suntem negativi în orientare,sau mândioși atragem oameni răi și mândioși și situații negative .Astfel încât ajungi să atragi lucruri asemănătoare gândurilor pe care le ai permanent în minte, indiferent dacă aceste gânduri sunt conștiente sau înconștiente. În asta constă Secretul.

Fizica cuantică începe să vorbească despre această descoperie. Ea afirmă că nu poți avea un univers fără a intra în el cu mintea. Procesul creator este un proces în trei timpi. Primul pas este să ceri ceea ce vrei. Nu trebuie să folosești neaparat cuvinte pentru a cere. De fapt, Universul nici nu aude de la tine cuvinte. Universul răspunde în totalitate gândurilor tale. Ce vrei cu adevărat?Stai jos și scrie pe o foaie de hârtie. Folosește timpul prezent. Poți începe prin a scrie „Sunt atât de fericit și mulțumit pentru că..” și apoi explică cum ai vrea să fie viața ta. În fiecare aspect al ei. Al doilea pas este răspunsul .Răspunde la cererile tale. Nu e vorba de a da formă fizică acestor cereri .

Toate forțele universale vor răspunde gândurilor pe care le-ai pus în mișcare. Universul va începe să se rearanjeze pentru a se potrivi dorințelor tale. Tu vei atrage numai modul în care urmează să se întâmple. Mai există un pas pe care trebuie să-l înțelegi și care este pasul al treilea, care este primirea a ceea ce ceri. Pentru a primi trebuie să te situezi pe aceeași lungime de undă cu ceea ce ceri.

Dimensiunea nu reprezintă nimic pentru univers. Nu este mai dificil să atragi către tine ceva foarte mare decât să atragi ceva infinit de mic .

Universul face totul și cu nici un efort. Este vorba de ce simțim atunci când spunem, „asta e ceva important,o să-mi ia ceva timp” sau „asta e o nimica toată,o rezolv într-o ora”. Sunt reguli pe care le stabilim chiar noi. Nu există reguli din perspectiva Universului. .

GÂNDIREA SOCIALĂ

Asistent social: Bălțatu Cristina Denisa
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea

Constituită în mod progresiv de-a lungul timpului, gândirea științifică se caracterizează prin patru trăsături aflate în interconexiune: logica de tip canonic a raționamentului, confruntarea cu proba faptelor, existența unei reglări instituționale puternice și obligația de reproductibilitate. Astfel, raționamentele incoerente sau abuzive nu sunt admise, atunci când faptele puse la punct în mod convenabil vin în contradicție cu gândirea, aceasta trebuie să fie abandonată sau retușată; instituțiile (universități, academii, comitete de redacție ale unor publicații, consilii științifice ale unor laboratoare de cercetare) definesc și controlează caracterul canonic al producăiilor; în fine subiectul individual își pierde contururile în fața explicitării minuțioase a procedurilor (un alt mod de a spune că toți cei care procedează într-un fel anume trebuie să ajungă la același rezultat). Faptul că ultimile două trăsături sunt în strânsă relație cu democrația, sub forma statului de drept și a egalității juridice a cetățenilor, merită să fie scos în evidență, chiar dacă pare să ne îndepărteze de miezul problemei. Gândirea cotidiană (cea care se exprimă în conversații, în evocarea amintirilor, în transmiterea zvonurilor, în pasiunile mulțimilor) nu cunoaște astfel de constrângeri, în schimb întâmpină altele. Și aici pătrundem cu adevărat în dezbatere: fie gândirea cotidiană este o gândire imatură, eronată, deviată, ale cărei insuficiențe și erori nu putem decât să le inventariem, fie prezintă o coerență proprie pe care putem încerca să o înțelegem și să o restituim. Această dezbatere are mai multe consecințe. Dacă optăm pentru prima variantă, postulăm existența unui Subiect Universal concret, incult, apatic și limitat în permanență, care este victima „erorii fundamentale” a lui Ross, care nu are deloc simțul probabilității, care este un „avar cognitiv”, care prezintă handicapul unui „bias de confirmare”, care se dedă practicii „corelațiilor înșelătoare” și așa mai departe. Subiect concret mai curând catastrofal în întreprinderile sale, în raport cu etalonul reprezentat de un Subiect Universal ideal, care ar fi perfect rațional și fără greș. Dimpotrivă, dacă reținem a doua opțiune, admitem existența unui Subiect practic, ale cărui activități cognitive sunt deopotrivă motivate și condiționate de inserția sa socială particulară, altfel spus de faptul că este un „cetățean”, în sensul etimologic al termenului, prin urmare tocmai în această inserție ar trebui căutate principiile de producere și de reglare a acestor activități cognitive. Căci este incontestabil că asemenea principii există. Așa cum scria Levi- Strauss în același timp în care Serge Moscovici publica lucrarea care a apus bazele studiului reprezentărilor sociale, „gândirea sălbaticilor este logică, în același sens și în același mod cum este și a noastră, dar numai atunci când aceasta se aplică la cunoașterea unui univers ale cărui proprietăți fizice și semantice le recunoaște simultan.” Să le numim proprietățile obiectului și proprietățile societății. La 35 de ani de la constituirea noțiunii, lucrările despre „gândirea socială” s-au multiplicat și s-au diversificat și este acum momentul constituirii unui eșantion actualizat, care să pună în evidență deopotrivă unitatea sursei de inspirație și pluralitatea metodologică

care este miezul psihologiei sociale. De la origini, perspectiva de cercetare menționată s-a consacrat deopotrivă intervenției factorilor sociali în constituirea proceselor de gândire și specificității acestor procese atunci când vizează obiecte sociale de importanță colectivă. Aceste două aspecte sunt fațetele complementare ale uneia și aceleiași realități, așa cum o demonstrează foarte clar : studierea zvonurilor sau a memoriei colective.

Ca o consecință a însăși naturii sale, gândirea socială se manifestă cel mai clar la nivel colectiv, în toate fenomenele în care cogniția, indisociabilă de comunicarea între persoane și de interacțiunea acestora, devine cogniție împărtășită.

TRATAREA DIFERENȚIATĂ ÎN CICLUL PRIMAR

Prof. învă. primar Cătănoiu Alina

CNI Matei Basarab, Rm. Vâlcea

Există situații în care este necesară proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ în condiții simultane. De aceea învățătorul trebuie să predea la mai multe clase deodată. Condițiile care determină asemenea situații sunt cel mai adesea legate de populația școlară redusă sau de existența unor așezări rurale mai îndepărtate. În aceste situații, procesul de învățământ are anumite particularități specifice, datorită faptului că învățătorul trebuie să-și desfășoare activitatea cu două (respectiv patru) categorii de elevi de vârste diferite, să dirijeze învățarea după programe diferite, trecând de la o temă la alta în cadrul aceleiași lecții. Munca învățătorului este dificilă și complexă, dacă ținem seama că programele școlare trebuie respectate în întregime pentru fiecare clasă, iar timpul afectat pentru realizarea acestora este același pentru toate școlile.

Singura modalitate prin care se pot realiza aceste obiective este alternarea momentelor de muncă independentă cu activități sub îndrumarea directă a învățătorului. Printr-o organizare corespunzătoare a muncii, elevii fiecărei clase își vor însuși cunoștințele, își vor forma priceperile, deprinderile și atitudinile prevăzute în programă.

Acest proces de înnoire, în lumina educației permanente, solicită pe fiecare învățător în parte, la manifestarea creativității, la implicarea activă în căutarea și aplicarea unor noi soluții în vederea realizării cu succes a obiectivelor instructiv-educative specifice ciclului primar. În acest cadru larg al dezbaterilor organizate în diverse unități școlare, una din problemele mult disputate o reprezintă creșterea eficienței activităților didactice prin tratarea diferențiată și individualizată. Problematika instruirii și educării diferențiate în vederea creșterii eficienței în procesul de învățământ trebuie înțeleasă prin mecanismele educației, succesul care vizează realizarea unor șanse pentru toți elevii, în ceea ce privește construcția edificiului personalității lor și ale analizării gramaticale în vederea creșterii eficienței prin lecțiile din clasă și pregătirea suplimentară în condițiile muncii suplimentare.

Coordonatele principale care trebuie să jaloneze organizarea, desfășurarea și conținutul activității diferențiate cu elevii în ciclul primar sunt:

- ✚ Activitatea diferențiată cu elevii trebuie să asigure realizarea sarcinilor învățământului formativ ce vizează dezvoltarea armonioasă a tuturor lanțurilor personalității;

- ✚ Activitatea diferențiată se desfășoară în cadrul procesului instructiv-educativ organizat cu întregul colectiv al clasei;
- ✚ Obiectivele instructiv-educative ale activității diferențiate cu elevii trebuie realizate în timpul lecției;
- ✚ Activitatea diferențiată trebuie să-i cuprindă pe toți elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăți, cât și pe cei cu posibilități deosebite, pentru ca folosindu-se metode și procedee specifice particularităților individuale, să se asigure stimularea dezvoltării lor până la nivelul maxim al disponibilităților pe care le are fiecare;
- ✚ În tratarea diferențiată a elevilor se va evita suprasolicitarea lor față de potențialul psihic real;
- ✚ Conținutul învățământului comun este obligatoriu; diferențiate sunt doar modalitățile și formele de predare-învățare;
- ✚ În timpul activității diferențiate se vor folosi în permanență metode și procedee care antrenează capacitățile lor intelectuale, trezesc și mențin interesul față de obiectele și fenomenele studiate, stimulează atitudinea creatoare, solicită un efort acțional propriu, asigură o învățare activă și formativă;
- ✚ Diferențierea activității în cadrul lecției presupune îmbinarea și alternarea echilibrată a activității frontale cu activitatea individuală și pe grupe de elevi;
- ✚ Diferențierea activității cu elevii se realizează în toate momentele lecției.

Este bine să reținem, că diferențierea elevilor este dată de vârstă, de aptitudine, de achiziții, de interese, de motivație și de capacitatea de a se concentra și rezistența la efort.

REPREZENTAREA LUMII LA COPIL

Documentarist: Bratu Alexandra Marieta
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea

Problema al cărei studiu ni-l propunem este una dintre cele mai importante, dar și una dintre cele mai dificile ale psihologiei copilului: care sunt reprezentările despre lume pe care și le fac spontan copiii în procesul diverselor stadii ale dezvoltării lor intelectuale ? Această problemă se prezintă sub două aspecte esențiale: pe de o parte, e problema modului de gândire infantilă: care sunt planurile realității pe care se mișcă această gândire ? Altfel spus, este oare copilul, ca și noi, convins de existența unei lumi reale și distinge el această convingere de diversele ficțiuni ale jocului său ori ale imaginației sale? În ce măsură distinge copilul lumea exterioară de o lume interioară sau subiectivă și ce separare face el între eu și realitatea obiectivă ? Toate aceste întrebări constituie o primă problemă, cea a realității la copil. O a doua problemă fundamentală este legată de cea dintâi: și anume, e cea a explicației la copil. Ce utilizări dă copilul noțiunilor de cauză și de lege? Care este structura cauzalității infantile? S-au studiat explicația la primitivi, explicația în științe, diversele tipuri de explicații filozofice. Ne va oferi copilul un tip original de explicație? Iată tot atâtea întrebări care constituie o a doua problemă: cea a cauzalității infantile.

Cele două probleme se ating de aproape, dar pot, fără prea mult arbitrar, să fie distinse una de cealaltă. Or, forma și funcționarea gândirii se descoperă de fiecare dată când copilul intră în contact cu semenii săi sau cu adultul: ele sunt o manieră de comportament social, care poate fi observată din afară. În schimb, conținutul se livrează sau nu se livrează, conform copiilor și conform obiectelor reprezentării. Există un sistem de convingeri intime și trebuie o tehnică specială pentru a ajunge să le depistezi. Există mai cu seamă un sistem de tendințe, de orientări de spirit, pe care copilul însuși nu și l-a conștientizat niciodată și de care nu a vorbit niciodată.

În consecință, nu este numai util, ci și indispensabil să ne punem de acord asupra metodelor pe care intenționăm să le folosim pentru studiul convingerilor infantile. Ca să ne dăm seama de logica copiilor, să-i observăm când sunt ei între ei. Pentru a ne da seama de convingerile lor, trebuie o metodă specială, despre care mărturisim că e dificilă, laborioasă, și că necesită o privire presupunând cel puțin unul sau doi ani buni de antrenament. Pentru a aprecia la justa valoare o propoziție a unui copil, trebuie să-ți iei, efectiv, precauții minuțioase.

Metoda testelor, observația pură și metoda clinică

Prima metodă care ne-ar tenta să a folosim pentru a rezolva problema ce ne preocupă este cea a testelor, care constă în a-l supune pe copil la probe organizate de-o manieră care să răspundă la cele două condiții următoare: pe de o parte, întrebarea să rămână identică pentru toți subiecții și să se pună întotdeauna în aceleași condiții; pe de altă parte, răspunsurile date de subiecți să fie raportate la un barem sau la o scară care permite a le compara calitativ și cantitativ. Avantajele acestei metode sunt indiscutabile pentru diagnosticul individual al copiilor.

Să recurgem la observația pură. Orice cercetare asupra gândirii copilului trebuie să plece de la observație și să revină la ea pentru a controla experiențele pe care această observație le-a putut inspira. Este studiul întrebărilor spontane ale copiilor. Examenul detaliat al conținutului întrebărilor relevă interesele copiilor la diferite vârste și ne indică un număr de probleme pe care și le pune copilul, la care noi nu ne-am fi gândit niciodată sau pe care nu ni le-am fi pus niciodată în aceiași termeni. Studiul formei înseși a întrebărilor, mai ales, arată că ele sunt soluțiile implicite pe care și le oferă copiii, pentru că aproape orice întrebare, prin modul în care e pusă, își conține propria soluție. Observația pură este capabilă să diferențieze convingerea de fabulație. Singurele criterii sunt fondate pe multitudinea rezultatelor și pe compararea reacțiilor individuale. E necesar, să depășim metoda observației pure și să ajungem la principalele avantaje ale experimentării.

Vom folosi în acest scop o a treia metodă, are aspiră să reunească resursele testului cu ale observației directe: metoda examenului clinic, pe care psihiatrii o folosesc drept mijloc de diagnostic. Clinicianul poate în același timp: să converseze cu bolnavul urmărindu-i răspunsurile în așa fel încât să nu piardă nimic din ce-ar putea apărea în materie de idei delirante; și să-l conducă încet către zonele critice (nașterea, rasa, averea, titlurile militare, politica, talentele, viața sa mistică), fără să știe în mod normal când va ieși la suprafață ideea delirantă, dar menținând constant conversația pe un teren fecund. Astfel, examenul clinic ține de experiență, în sensul în care clinicianul își pune niște probleme, face ipoteze, variază condițiile jocului și în fine controlează fiecare din ipotezele sale în contact cu reacțiile provocate de conversație. Dar examenul clinic ține și de observația directă, în sensul că un

bun clinician, conducînd, se lasă condus și că ține cont de orice context mintal, în loc să cadă victimă „erorilor sistematice” cum i se întâmplă adesea experimentatorului pur. Esența metodei clinice presupune, dimpotrivă a separa grîul de neghină și a situa fiecare răspuns în contextul său mintal.

Experimentatorul bun trebuie, cu adevărat să reunească două calități adesea incompatibile: să știe să observe, adică să-l lase pe copil să vorbească, să nu-l oprească, să nu devieze nimic și, în același timp, să știe să caute ceva precis, să aibă în fiecare moment o ipoteză de lucru, o teorie, justă sau falsă, de controlat. Trebuie să fi învățat metoda clinică pentru a-i înțelege adevărata dificultate. Psihologul trebuie într-adevăr să compenseze incertitudinile metodei interogării cu ascuțirea fineței sale de interpretare.

Bibliografie: Jean Piaget, *Reprezentare lumii la copil*, Editura Cartier, București, 2005

Centrul Logopedic Interșcolar Vâlcea în anul școlar 2014-2015

*Coordonator al Centrului Logopedic Interșcolar Vâlcea,
prof. Logoped Mariana Lazăr*

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea

În cadrul Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea, Misiunea Centrului Logopedic Interșcolar se exprimă practice prin oferirea de servicii educaționale specifice privind corectarea și terapia limbajului în cât mai multe școli de masă din județul Vâlcea, pentru a putea fi oferite șanse egale tuturor copiilor, pentru a facilita integrarea școlară și pentru a asigura tuturor copiilor accesul la o educație de calitate cu participarea părinților și a cadrelor didactice. S-au conturat trei direcții de acțiune:

-Îmbunătățirea accesului la educație -pentru care se urmărește realizarea de activități de calitate care să răspundă nevoilor elevilor astfel încât aceștia să învețe în școala de masă și să beneficieze de servicii educaționale de terapie logopedică pentru depășirea dificultăților de învățare, de adaptare, de integrare,

-Flexibilizarea cabinetelor, astfel încât CLI să răspundă nevoilor variate, adesea complexe și specifice ale școlilor—unde, între alte obiective traduse în activități fiind și oferirea de consiliere de specialitate, în domeniul logopedic, părinților, aparținătorilor copiilor cu dificultăți de vorbire și cadrelor didactice,

-Îmbunătățirea competențelor elevilor- prin activități ce vizează îmbunătățirea competențelor de lectură a elevilor și reducerea abandonului școlar.

Centrului Logopedic interșcolar Vâlcea îi sunt arondate 49 de unități școlare (PJ și structuri), dar activitatea cuprinde un număr însemnat de copii, din întreg județul, care sunt cuprinși în terapie la cabinete. În fapt, fiecare cabinet logopedic, pe lângă numărul important de copii proveniți din unitățile arondate, are în terapie și un număr mic de copii neaparținând zonei arondate, în funcție de cazuistică, domiciliu și condițiile specifice din familia copilului

logopat. Aceasta se întâmplă din cauza deschiderii instituției către nevoia imediată a copilului.

La începutul fiecărui an școlar, profesorii logopezi efectuează depistarea copiilor din unitățile școlare arondate fiecărui cabinet. Astfel, în septembrie 2014, în cele 49 de instituții școlare arondate centrului logopedic din județul Vâlcea și care cuprind un număr total de 9384 de copii din grădinițe și clasele primare, s-au evaluat preliminar 3112 elevi și 1944 preșcolari, respectiv 5056 copii, fiind vizitate grupele mari de grădiniță, clasele pregătitoare și întâi, dar și grupele unde s-a solicitat evaluarea de către cadrele didactice. Dintre aceștia, 228 elevi și 293 preșcolari, respectiv 521 de copii au fost propuși pentru activități logopedice în acest an.

La începutul semestrului al doilea am constatat prezența la cabinete a unui număr de 328 de copii din care 283 au beneficiat de terapie de lungă durată. S-au corectat 35 de copii, fiind scoși din evidențele cabinetelor, 219 copii înregistrează progrese însemnate, restul fiind reorientați sau au renunțat din motive proprii familiilor (deplasare, schimbarea domiciliului, altele). Sunt cazuri în care terapia logopedică intervine cu succes încă din primele ședințe și copiii nu mai au nevoie să mai revină la cabinet. În toate cazurile se acordă consiliere familiei și în foarte multe și cadrului didactic de la clasă în care învață copilul. Este nevoie consiliere permanent ce presupune foarte mult timp, pentru continuarea activităților după intervențiile curente de la cabinet. Așadar, părinții participă la activitățile logopedice sau și sunt consiliați și îndrumați, în funcție de fiecare caz în parte. De asemenea, profesorii logopezi au răspuns solicitărilor telefonice și întâlnirilor de scurtă durată pentru îndrumarea părinților, bunicilor, tutorilor, asistenților maternali și cadrelor didactice.

S-au confecționat materiale utilizate în corectarea limbajului, în funcție de nevoile fiecărui copil. S-au mai realizat materiale specifice clasei pregătitoare, respectiv cu utilizarea literelor mari de tipar, conform programei școlare.

Un număr mare de articole s-au publicat pe pagini web precum www.tatiproject.org, s-au realizat diseminări: www.cjrae-valcea.ro și pe grupuri electronice de lucru. Articole care au atras atenția au fost: „Diagnosticul dual: TSA și Sindromul Down - modalități de abordare”, „Jocul care nu e joc”, „Jocul și rolul său în dezvoltarea creativității elevului – sursă principală a creației”, Atomul social, tehnica de diagnosticare și intervenție în cadrul grupului clasă”, „Conduita verbală a școlărilor mici” sau broșura „De la cuvânt la cuvânt” în care sunt cuprinse aproape 50 de articole în 150 de pagini.

Bunele rezultate țin de organizarea centrului, de dăruirea fiecărui profesor logoped și de grija Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea.

ALEGE ȘCOALA

Mediator Școlar: Manda Anamaria Filofteia
Șc. Gimnazială, Comuna Frîncești

DESCRIERE PROIECT

Proiectul propune dezvoltarea unui program special pentru prevenirea părăsirii timpurii a școlii și menținerea elevilor în sistemul educațional și include: 53 de centre inovative „Alege Școala!” cu o abordare preventivă și corectivă. În fiecare centru din regiunile specifice se vor furniza servicii de consiliere și asistență educațională și

corectivă de către 106 preoți și cadre didactice implicați în prevenirea fenomenului abandonului școlar.

Realizarea unui toolkit educațional în 7 module pentru orientarea și consilierea elevilor și a factorilor implicați în proiect. Prin îmbinarea dintre partea teoretică și activitățile practice, se urmărește furnizarea serviciilor de consiliere și asistență educațională pentru un număr de 1643 de elevi provenind din regiunile specifice și sprijinirea participării acestora în mod regulat la activitățile educaționale caracteristice vârstei lor.

- Sesiuni de formare pentru cei 106 preoți și cadre didactice. Aceștia, în urma cursurilor și pe baza unui examen scris și a unei probe practice, vor primi certificate de Lucrător de Tineret recunoscute de Autoritatea Națională de Calificări (ANC).
- Elaborarea unei cercetări la nivelor celor trei regiuni de dezvoltare pentru identificarea factorilor de risc în abandonul școlar precum și a impactului proiectului nostru în schimbarea comportamentului copiilor și a atitudinii față de școală și viitorul lor.
- Organizarea a 12 sesiuni de tabere de creație ce cuprind activități creative, artistice și religioase pentru cei 1.325 de copii și a unui concurs ce vin în sprijinul dezvoltării abilităților creative, artistice și sociale ale copiilor. Pentru cele 318 persoane care au părăsit timpuriu școala va fi organizat un concurs cu premii prin intermediul căruia se urmărește dezvoltarea abilităților de comunicare și sociale, facilitându-se astfel integrarea lor socială.
- Activități tip „Școala de Duminică” și „Școala după Școală” pentru 1643 de copii și tineri din mediul rural și urban și 1.314 părinți ai acestora. Prin intermediul acestor activități se completează celelalte inițiative cu accentul pus pe asigurarea educației de bază și a motivației necesare rămânerii în sistemul educațional.
- Organizarea a 13 campanii de creștere a gradului de conștientizare a importanței educației adresate familiilor și comunităților din regiunile specifice. Realizate pe tot parcursul perioadei de implementare, campaniile promovează proiectul și rezultatele acestuia la nivel național prin intermediul mass-media.
- Program cu caracter corectiv pentru cele 318 persoane care au părăsit timpuriu școala. Prin intermediul acestui program se urmărește oferirea de servicii de orientare și consiliere, educație remedială și campanii de conștientizare cu scopul conștientizării rolului educației în formarea lor profesională viitoare.
- Dezvoltarea unei platforme virtuale dedicată prevenirii abandonului școlar. Dedicată schimbului de bune practici, această rețea virtuală inovativă este destinată îmbunătățirii activităților de prevenire a părăsirii timpurii a școlii prin activități comune în centre, transfer de informații, crearea și utilizarea unei baze de date destinate colaborării dintre centre.

Obiectivul proiectului

O comunitate se poate schimba dar începând de la cei mai tineri membri ai acesteia. De aceea, obiectivul proiectului din punct de vedere spiritual îl reprezintă sădirea Cuvântului lui Dumnezeu în inima copiilor pentru această lume și pentru Împărăția lui Dumnezeu. Prin activitățile cuprinse în proiect se urmărește transmiterea de cunoștințe pedagogice alături de o educație religioasă oferită copilului pentru ca mediul din care el provine să devină o comunitate vie. Integrarea copiilor și a tinerilor aflați în risc de abandon școlar în comunitate reprezintă o prioritate pentru orice societate care vrea să se dezvolte.

Îndeosebi copiii și tinerii care nu au simțit afecțiunea părintească sau provin din familii viciate de diferite probleme sociale și morale au cea mai mare nevoie de ajutor pentru a evolua atât cognitiv cât și din punct de vedere spiritual. Prin proiectul „Alege Școala în regiunile de dezvoltare Vest, Sud-Vest Oltenia și Nord-Vest!”, Fundația World Vision România împreună cu Patriarhia Română și-au asumat misiunea de a lucra la formarea intelectuală și spirituală a copiilor, tinerilor, familiilor și a comunităților pentru ca aceștia la rândul lor să devină agenți ai schimbării. Activitățile cuprinse în proiect pun accentul pe creativitate, pe o relație reală între membrii comunității pentru progresul lor material și moral.

Copii și tinerii au nevoie de o atitudine de permanentă învățare și dezvoltare. În acest sens menținerea lor în sistemul educațional îi va ajuta pentru o bună evoluție atât din punct de vedere intelectual cât și spiritual.

Ne dorim să le oferim repere solide pentru a avea un comportament moral acceptat în societate. Sunt ajutați cei mai săraci dintre noi să-și îmbunătățească condiția de viață alegând să-și continue studiile în ciuda multelor dificultăți iar aceștia, la rândul lor, să preia exemplul primit și să-i ajute pe cei aflați în nevoie.

Prin proiectul „Alege Școala în regiunile de dezvoltare Vest, Sud-Vest Oltenia și Nord-Vest!” Fundația World Vision România și Patriarhia Română fac o investiție spirituală în copii și tineri pentru ca aceștia să devină cetățeni ai Împărăției Cerurilor. Le oferim învățături morale pentru o conduită de viață care să-i facă membri responsabili ai statului dar și moștenitori ai Raiului.

Parohi din județul Valcea beneficiare ale proiectului:

- ✓ Centrul Catehetic Eparhial;
- ✓ Parohia Sf. Andrei;
- ✓ Parohia Francesti I;
- ✓ Parohia Babeni;
- ✓ Parohia Blejani;
- ✓ Parohia Gorunesti;
- ✓ Parohia Folestii de Sus

Dezvoltarea psihică a adolescentului

Prof. Învățămint primar Cumpănășoiu Lavinia Elena

Liceul „Preda Buzescu” Berbești

Prof. Cumpănășoiu Teodor –Sorin

IȘJ VÂLCEA

Planul psihic suportă la vârsta adolescenței prefaceri profunde. Este vorba de acele transformări care vor conduce treptat la cristalizarea și stabilizarea celor mai multe dintre structurile psihice ale adolescentului.

Deși traseele pe care evoluează acest proces sunt sinuoase, complicate, presărate cu numeroase bariere și dificultăți, deși procesul ca atare poate fi mai calm sau mai năvalnic, cu

devansări spectaculoase, dar și cu întâzieri descurajante, la sfârșitul acestui proces ne vom afla în fața prezenței unor structuri psihice bine încheiate și cu un grad mare de mobilitate. Acum au loc dramaticele confruntări dintre comportamentele împreunate de atitudinile copilărești și cele solicitate de noile cadre sociale în care acționează adolescentului și cărora el trebuie să le facă față, dintre aspirațiile sale mărețe și posibilitățile încă limitate de care dispune pentru traducerea lor în fapt, din ceea ce dorește societatea de la el și ceea ce dă el sau poate să dea, dintre ceea ce cere el de la viață și ceea ce îi poate oferi viața. Totodată, prefacerile psihice la care este supus sunt generate de nevoile și trebuințele pe care el le resimte, atât de nevoile apărute încă în pubertate, dar convertite acum sub alte forme, cât și de noile nevoi apărute la acest nivel al dezvoltării. Nevoia de a ști a școlarului mic, convertită în nevoia de creație a puberului, devine și mai acută la adolescent, luând forma *creației cu valoare socială*, nu doar subiectivă. Nevoia de a fi afectuos se amplifică, luând la început forma unui nou egocentrism afectiv, pentru ca pe parcurs, acesta să lase locul unei "reciprocități" afective; are loc o senzualizare a individului, reapare agitația instinctuală, se instituie nevoia de a se împărtăși sentimentele. Nevoia de grupare se "sparge", se destramă pentru a lăsa loc nevoii de prietenii efective, nevoia unui cerc intim de prieteni. Relațiile dintre sexe sunt foarte strânse, mai mult platonice, romantice, cu mare încărcătură de reverie și fantezie; au loc furtuni afective, "ruperi" spectaculoase și dramatice de prietenie.

Nevoia de distracție a puberului se continuă și în adolescență, dar distracțiile se intelectualizează, sunt trecute prin filtrul personalității; alegerea distracțiilor este selectivă în funcție de propriile preferințe. Aspectele de ordin cultural, estetic trec pe prim plan. Nevoia de independență și autodeterminare a puberului se convertește în nevoia de desăvârșire, autodepășire, autoeducare a adolescentului care "dispune" într-o mai mare măsură de sine. Nevoia de imitație a școlarului mic convertită în nevoia de a fi personal, a puberului, suportă noi metamorfozări în adolescență. La început, dorința adolescentului de a fi unic se exacerbează mult luând forma nevoii de singularizare, de izolare, tânărul fiind preocupat și absorbit aproape în exclusivitate de propria persoană, pentru ca spre sfârșitul adolescenței să ia forma nevoii de a se manifesta ca personalitate, ca subiect al unei activități socialmente recunoscută și utilă, valoroasă. Nevoia de a fi personalitate se manifestă adeseori prin tendința expresă a adolescentului spre originalitate, cele două forme ale sale: creația, producerea a ceva nou, original, și excentricitatea. Din dorința de a ieși din comun, de a fi ca nimeni altul, adolescentul își întrece prietenii în comportamente sociale și deviate.

Impulsionat de aceste nevoi, adolescentul își elaborează instrumentarul psihic necesar satisfacerii lor. Astfel, nevoia de cunoaștere și de creație poate fi satisfăcută datorită faptului că în această etapă inteligența generală a copilului se apropie de încheiere. Se consolidează structurile gândirii logico-formale, capacitatea de interpretare și evaluare, de planificare, de anticipare, de predicții, spiritul critic și autocritic. Gustul excesiv pentru raționament, accesul la noțiunea de lege, reactivarea curiozității orientată spre explicarea rațională, cauzală a fenomenelor și relațiilor dintre ele, vor conduce spre abordarea mai amplă, filozofică a realității, la apariția atitudinilor critice față de valori. Ca urmare, se dezvoltă caracterul de sistem al gândirii, dar și unele instrumente ale activității intelectuale (capacitatea de argumentare și contraargumentare, de demonstrare, de elaborare a unor ipoteze etc.).

La această vârstă se dezvoltă mult debitul verbal, fluența verbală, flexibilitatea verbală. Se adoptă un mod propriu de iscălitură, se elaborează algoritmi și stereotipii verbale ce servesc în soluționarea diferitelor situații (ca introduceri într-o conversație, ca modalități de încheiere a convorbirilor etc.).

Conștientizând valoarea de influențare a cuvântului, vorbirea devine mai nuanțată, plastică, se desfășoară în funcție de particularitățile situațiilor.

EDUCAREA TRĂSĂTURILOR DE CARACTER

prof Gîrban Simona Elena

CJRAE - Liceul "Antim Ivireanu", Rm. Vâlcea

Cautam de multe ori explicatia pentru succesul oamenilor in calitatile lor extraordinare (talent sau inteligenta) si cautam sa dezvoltam aceleasi calitati si in copiii nostri. In afara de talent sau inteligenta inasa, este nevoie si de o atitudine constructiva in fata dificultatilor si de trasaturi pozitive de caracter, care sa ghideze persoana catre cele mai bune alegeri.

Copilăria reprezintă cea mai importantă perioadă din viața unui individ prin consecințele durabile pe care le are asupra dezvoltării ulterioare a acestuia. Caracterul se dezvoltă din primii ani și pe toată durata de viață a individului. De aceea trebuie să i se ofere copilului mediul propice pentru formarea trăsăturilor de caracter pozitive, acele trăsături care formează o conduită adecvată în orice situație, care rezolvă eventuale conflicte, care previne violența în școală și în comunitate.

Indiferent de capacități sau înfățișare, copiii trebuie să aibă posibilitatea, de timpuriu să-și dezvolte trăsăturile de caracter valoroase. Copiii ar trebui să fie conștienți că „au valoare” atunci când demonstrează că au caracter bun oriunde și oricând. Pentru a prețui adevărata valoare a unui caracter, trebuie să privim dincolo de rezultatele elevului, la faptele și atitudinile din spatele lor.

Scopul educației caracterului este acela de a transforma copiii în cetățeni responsabili din punct de vedere moral, cu stăpânire de sine, disciplinați, umani, angajați social. Școala și dascălii sunt astfel chemați să-i învețe pe copii care sunt valorile umane de bază ca: cinste, bunătate,

generozitate, iubire, curaj, libertate, dreptate, egalitate, respect. Înzestrarea copiilor cu trăsături valoroase, care să-i pregătească pentru o viață armonio

asă și echilibrată alături de semenii, poate fi o contribuție inestimabilă pe care un dascăl o poate aduce la bunul mers la lumii.

Christopher Peterson a fost unul dintre psihologii care au studiat și aprofundat noțiunea de caracter, înțeles ca structura unică de trăsături morale specifică fiecărui individ. Clasificarea acestora conține douăzeci și patru de trăsături pozitive de caracter, împărțite în șase domenii mai mari, *virtuțile*. Trăsăturile pozitive de caracter, spune Peterson, sunt acele "ingrediente

psihologice - procese sau mecanisme - ce definesc virtuțile", și ele se organizează într-o structură unică fiecărui individ.

Înțelepciune și cunoaștere

- atribute cognitive care au de-a face cu folosirea cunoștințelor -

- **Creativitate** (originalitate, ingeniozitate) - are de-a face cu găsirea unor căi noi și productive de-a conceptualiza și de a face lucrurile. Include realizările artistice, dar nu se limitează la ele.
- **Curiozitate** (interes, căutarea noului, deschiderea spre experiență) - interesul pentru experiență de dragul experienței, fascinația pentru diferite subiecte, explorare și descoperire.
- **Gândire critică** (judecată) - evaluarea atentă a lucrurilor și examinarea lor din toate punctele de vedere. Răbdarea de-a nu trage concluzii pripite. Capacitatea de-a te răzgândi când primești dovezi contrare credinței tale. Evaluarea cinstită a tuturor dovezilor.
- **Dragoste pentru cunoaștere/învățare** - învățarea de noi aptitudini, subiecte și acumularea de cunoștințe, pe cont propriu dau în cadru formal. Legată de curiozitate, dar mai mult decât ea, în sensul în care individul are tendința să adauge permanent la propriul fond de cunoștințe.
- **Înțelepciune** (perspectivă) - Abilitatea de-a da sfaturi celorlalți. A privi lumea în feluri care au sens pentru sine și pentru ceilalți.

Curaj

- forță emoțională ce implică exercitarea voinței de a-ți atinge scopurile în ciuda obstacolelor externe sau interne -

- **Îndrăzneală** - a nu te da înapoi din fața amenințărilor, provocărilor, dificultăților sau durerii. Să spui ce ți se pare că e bine, chiar dacă alții nu sunt de acord. Să acționezi în virtutea convingerilor tale, chiar dacă ele sunt nepopulare. Include îndrăzneala fizică, dar nu se limitează la ea.
- **Perseverență** (persistență) - a termina ce începi, a continua pe cursul pe care l-ai ales, în ciuda obstacolelor. Să-ți faci plăcere să duci la bun sfârșit ce-ai început.
- **Onestitate** (autenticitate, integritate) - să spui adevărul și să te prezinți pe tine însuși cu sinceritate, autentic, să te comporți la fel. Să nu fii prefăcut, să-ți asumi răspunderea pentru ceea ce simți și pentru ceea ce faci.
- **Entuziasm** (vitalitate, vigoare, energie) - să fii entuziast și bucuros, să nu faci lucrurile pe jumătate sau cu strângere de inimă. Să trăiești viața ca pe o aventură, să te simți viu.

Omenie

- trăsături pozitive de caracter ce țin de relațiile interpersonale, grija și prietenia pentru ceilalți -

- **Iubire** - valorizarea relațiilor apropiate cu ceilalți, mai ales pe acelea în care grija și atenția sunt reciproce. A fi aproape de oameni.
- **Blândețe** (generozitatea, grija, compasiunea, iubirea altruistă, agreabilitatea) - a face favoruri și fapte bune pentru ceilalți și pentru sine, a-i ajuta, a-i îngriji.

- **Inteligență socială** (inteligența emoțională, inteligența interpersonală) - A fi conștient de motivele și sentimentele celorlalți și ale tale însuși. A ști cum să te adaptezi în diferite situații sociale și a înțelege ce e important pentru ceilalți.

Dreptate

- trăsături de caracter ce au legătură cu spiritul civic ce stă la baza unei societăți sănătoase -

- **Munca în echipă** (a fi un bun cetățean, a-ți asuma răspundere socială, a fi loial) - lucrezi bine în echipă, în grup, ești loial colegilor și-ți asumi partea ta din munca pe care-o faceți împreună.
- **Echitabilitate** - îi tratezi pe toți oamenii la fel, conform cu noțiunile de dreptate, cinste și justețe. Nu lași emoțiile personale să-ți influențeze deciziile în legătură cu ceilalți. Acorzi tuturor șanse egale.
- **Spirit de conducător** - încurajezi grupul din care faci parte să muncească și în același timp păstrezi relațiile bune în interiorul grupului. Organizezi activități de grup și te ocupi de desfășurarea lor.

Cumpătare

- trăsături de caracter ce te protejează de excese -

- **Iertare** - îi ierți pe cei care au greșit, accepți defectele celorlalți, oferi o a doua șansă și nu ești răzbunător.
- **Modestie** - lași realizările să vorbească pentru ele însele și nu te privești ca fiind mai bun decât sunt alții.
- **Prudență** - ești atent la alegerile pe care le faci, nu îți asumi riscuri inutile și nu spui sau faci lucruri pe care s-ar putea să le regreti mai târziu.
- **Autoreglare** (autocontrol) - poți să-ți reglezi emoțiile și comportamentul, ești disciplinat, îți controlezi dorințele și emoțiile.

Transcendență

- trăsături ce țin de legătura cu universul și dau sens existenței -

- **Aprecieri pentru frumusețe și excelență** (uimire, minunare) - observi și apreciezi frumusețea, excelența, performanța de top în diferite domenii ale vieții, de la natură, la artă, matematică, știință și experiența de zi cu zi.
- **Recunoștință** - ești conștient de și recunoscător pentru lucrurile bune care se întâmplă, spui mulțumesc atunci când e nevoie.
- **Speranță** (optimism, orientare spre viitor) - te aștepti ca viitorul să fie bun și muncești ca să-l faci așa, crezi într-un viitor pozitiv.
- **Umor** (spirit ludic) - îți place să râzi, să tachinezi, să-i faci pe ceilalți să zâmbească, să vezi partea luminoasă a lucrurilor. Să faci (nu neapărat să spui) glume.
- **Spiritualitate** (credință, sens) - ai credințe coerente legate de scopul și sensul universului, știi care ți-e locul în schema universală, ai convingeri legate de sensul vieții, convingeri care-ți modelează comportamentul și-ți oferă confort emoțional.

BIBLIOGRAFIE:

"Character Strengths and Virtues: A Handbook", 2004

Exprimarea emoțiilor prin intermediul jocului

Profesor: Văduva Cătălin
Școala Gimnazială „Anton Pann” Rm. Vâlcea

Emoțiile sunt trăiri subiective ce rezultă din acordul sau discrepanța dintre trebuințele sau expectanțele unei persoane sau realitate. Ele sunt trăiri interne caracterizate prin: reacții fiziologice, gânduri specifice și expresii comportamentale. Emoțiile sunt asociate cu modificări la nivelul proceselor fiziologice ce au loc în corpul nostru. Din categoria proceselor fiziologice amintim: înroșirea feței, transpirație, modificări ale tensiunii musculare, ale pulsului, etc., iar din cea a modificărilor comportamentale: expresii faciale, privirea, postura, gestică, mersul și alte semne ale limbajului trupului. Nivelul fiziologic determină intensitatea trăirii emoționale, în timp ce nivelul cognitiv determină tipul și calitatea emoției. În funcție de calitatea și tipul emoției vorbim de afectivitate pozitivă și afectivitate negativă.

Afectivitatea negativă este efectul repetitiv al trăirilor emoționale negative și se manifestă prin:

- Π anxietate
- Π depresie
- Π iritabilitate
- Π lipsă de speranță
- Π sentiment de neajutorare.

Afectivitatea pozitivă se referă la stările și trăsăturile emoționale care induc percepții pozitive de sine (stima de sine, autoeficacitate), ale lumii și ale viitorului.

Un rol esențial în prevenirea afectivității negative îi revine educației afective. Ea trebuie să formeze copilului abilitatea de a identifica, exprima, controla emoțiile.

În cadrul orelor de dirigentie / consiliere pot fi realizate activități care facilitează procesul de identificare și denumirea emoțiilor, simbolismul lor, de exprimare emoțională, manifestare comportamentală a emoțiilor, sursele emoțiilor, reacții emoționale, consecințele emoțiilor, etc.

Joc pentru exprimarea emoțiilor

- Vârsta: **9 – 14 ani**
- Durata: **40 minute**
- Obiective:
 - Π Identificarea modului în care comportamentul nostru afectează sentimentele celorlalți
- Echipament:
 - Π Câte o inimă de culoare roșie decupată dintr-o coală A₄ pentru fiecare participant
- Desfășurare:

Π Listați pe tablă 21 de comentarii jignitoare pe care elevii le-au auzit sau le-au folosit vreodată unii la adresa altora. De exemplu, “nu ai fost invitat”, “nu ai ce căuta cu noi”, etc. Acestea sunt listate fără a face referire la o persoană anume.

Π Listați apoi 21 de afirmații pozitive, plăcute pe care ei le-au auzit sau le-au exprimat unii la adresa altora. Încurajați-i să se gândească la lucruri care-i ajută atunci când sunt speriați, singuri, furioși, excluși, nesiguri, etc.

Π Apoi citiți lista cu cuvinte jignitoare. De fiecare dată când citiți o expresie dureroasă cereți copiilor să îndoiască să facă un pliu pe inima pe care o au în față. (după ce citiți câteva expresii verificați dacă toată lumea a făcut îndoiturile corect). Inimile arată oarecum diferit dar toate sunt cu cicatrice.

Π Urmează să citiți lista cu expresii plăcute. Regulile sunt de data aceasta următoarele: după fiecare 7 lucruri plăcute diferite cereți elevilor să desfacă o îndoitură a inimii.

- Discuții:

Π Împărtășiți cu clasa faptul că e nevoie de cel puțin 7 lucruri plăcute pentru a șterge o remarcă pozitivă.

Π Chiar dacă dezdoim toate pliurile rămân urmele

Π

Cu speranța că le veți găsi la fel de interesante cum le-am găsit noi, vă lansăm invitația de a parcurge și a lucra cu copiii dumneavoastră aceste jocuri și activități.

BIBLIOGRAFIE:

Hartwell, Elizabeth A. (2001). *Body image*. <http://blueprint.bluecrossm.com>: Blue Cross and Blue Shield of Minnesota, Inc

Hopkins G. (1998). *Fourteen MORE Activities for the First Days of School!* www.education-world.com

www.6seconds.org (1998). *Emotional Intelligence Toolbox: Expression Journals*

www.eric.ed.gov (2000). *Examining Ideas about Body Image*. AskERIC Lesson Plan

www.exploratorium.edu. (1998) *Playing Game with Memory*

<http://www.pbs.org/wgbh/nova/thin/> (2001) *NOVA Online -- Dying to be Thin*

www.self-science.com (2001). *Self-Science Emotional Intelligence Lesson Archive*

TENDINȚE ÎN DEZVOLTAREA MARKETINGULUI ÎN

CONTEXTUL ECONOMIEI BAZATE PE CUNOȘTINȚE

Ec.Dumitrana Varinia-Casa Corpului Didactic Valcea

Ec.Negoiaș Melania –Club Sportiv Școlar Rm.Vâlcea

Societatea omenească parcurge în ultima perioadă o etapă a dezvoltării sale, pe care numeroși specialiști o încadrează într-un nou tip de economie, intitulată „economie bazată pe cunoștințe” (Nicolescu și Nicolescu, 2005). Conceptul reprezintă forma evoluată a unor tipuri și ele destul de moderne, aflate încă în circulație, elaborate în ultimele decenii ale secolului trecut pe baza caracteristicilor economiilor lumii din acea perioadă, intitulate „economie informațională”, „noua economie”. În esență, noul tip de economie are la bază revoluția

cunoștințelor care caracterizează etapa pe care o parcurge societatea omenească în dezvoltarea ei. Evident că o astfel de etapă nu are limite temporale precise, caracteristicile sale prefîgurându-se treptat, pe măsura dezvoltării sale. Tema s-a aflat și se află permanent în dezbaterile specialiștilor, fiind reflectată în literatura de specialitate sub cele mai diverse forme impuse de analiza evoluției, dinamicii și tendințelor economiei. Practic, nu există lucrare mai serioasă publicată de-a lungul anilor, care la momentul apariției să nu fi dedicat un capitol caracterizării economiei la momentul apariției. Din acest motiv, considerăm că și conceptul de economie bazată pe cunoștințe este efemer, deoarece societatea omenească se află într-o continuă dezvoltare, caracteristicile acesteia la un moment dat fiind reflectate în mod corespunzător în teorie.

Evoluția marketingului concordantă evoluției conceptului de economie

Conceptul de economie bazată pe cunoștințe își găsește reflectarea în diferite forme și în literatura de marketing în cadrul căreia de-a lungul timpului au fost remarcate continuu o serie de evoluții specifice ale piețelor și concurenței, evoluții considerate, de fiecare dată, ca explicând ori argumentând apariția și dezvoltarea marketingului ca ramură de știință. Școala românească de marketing, al cărei exponent strălucit a fost profesorul C. Florescu, a pus și pune la baza apariției și dezvoltării marketingului dinamismul economico-social contemporan (Florescu ș.a., 1992, p. 12). Conceptul de economie bazată pe cunoștințe confirmă într-un anume fel valoarea deosebită a argumentației privind condițiile apariției și dezvoltării marketingului. De altfel, de-a lungul timpului, dinamismului economico-social, ca factor al apariției și dezvoltării marketingului, i s-a reproșat o mult prea generală descriere a diferitelor situații ce caracterizau economia mondială, în ansamblu, ori a unei țări dezvoltate, în cadrul căreia era argumentată necesitatea marketingului.

După ani, putem ușor observa că dinamismul economico-social este un concept menit să exprime un nou tip de economie, cel în cadrul căreia este prezent și necesar marketingul ca ramură de știință. În opinia noastră, și apariția managementului poate fi circumscrisă aceleiași evoluții.

Privită din perspectiva evoluției marketingului, la scară mondială, noua economie își are originea în prima jumătate a secolului trecut, perioadă în care se plasează originea acestuia (marketingului). Dezvoltarea accelerată a marketingului pe parcursul ultimei jumătăți a secolului trecut are ca suport modificările intervenite în economie, datorate dinamismului economic, modificări reflectate corespunzător în însăși evoluția conceptului de marketing. Fiecare nouă etapă în evoluția marketingului a fost explicată ca exprimând un răspuns al companiilor la situațiile de piață tot mai dificile în care au fost puse să acționeze.

„Noul” concept de marketing, caracteristic ultimei jumătăți a secolului trecut, are ca explicație noul tip de economie în care erau puse să acționeze întreprinderile, descris de un mediu economico-social turbulent, aflat într-o continuă mișcare, puternic dereglat etc.

Existența acestuia a obligat firmele să adopte o nouă atitudine, o nouă viziune în centrul căreia a fost pusă necesitatea cunoașterii mediului (care a consacrat cercetarea de piață ca dimensiune importantă a conceptului de marketing) și adaptării întreprinderii la dinamica acestuia prin consacrarea unuia dintre „pilonii” marketingului, cunoscutul „mix”. În opinia noastră, apariția și dezvoltarea marketingului în această perioadă, pot fi privite, pe un anumit plan, ca exprimând o caracteristică a noului tip de economie, care deja era mult diferită de tipul de economie anterior.

ADHD

CONSILIER SCOLAR TOMESCU ELENA

LICEUL Gheorghe Surdu, ORASUL BREZOI

ADHD înseamnă Deficit de Atenție/Tulburare Hiperkinetică și este una dintre cele mai frecvente afecțiuni comportamentale întâlnite la copii și adolescenți. Studiile arată că un procent de 5% din copiii de vârstă școlară prezintă simptome ADHD (1-2 din copiii dintr-o clasă de 30). ADHD debutează în copilărie și poate persista și la vârsta adultă. Deși la unii copii simptomele ADHD dispar odată cu înaintarea în vârstă, în jur de 60% pot prezenta simptome și la vârsta adultă. Conform Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR), simptomele ADHD se împart în trei categorii: inatenție, hiperactivitate și impulsivitate, putând surveni și în formă combinată.

Tipul inatent

- Diagnosticul este stabilit în condițiile în care copilul prezintă șase sau mai multe simptome de inatenție .
- Copilul inatent nu se poate concentra, face adesea greșeli din neglijență, nu ascultă până la capăt atunci când i se adresează cineva, nu finalizează sarcinile, nu respectă instrucțiunile, evită efortul intelectual susținut.

Tipul hiperactiv-impulsiv

- Diagnosticul este stabilit în condițiile în care copilul prezintă șase sau mai multe simptome de hiperactivitate - impulsivitate .
- Simptomatologia include neastâmpăr, vorbire excesivă, agitație fizică în momente nepotrivite, întreruperea persoanelor care vorbesc și dificultatea în a-și aștepta rândul.

Tipul combinat

Diagnosticul este stabilit în condițiile în care copilul prezintă șase sau mai multe simptome de inatenție sau șase sau mai multe simptome de hiperactivitate - impulsivitate.

Specialiștii stabilesc diagnosticul de ADHD numai atunci când un copil:

- A manifestat comportamente inadecvate nivelului său de dezvoltare.
- Manifestă cel puțin șase astfel de comportamente în mod constant, timp de cel puțin șase luni.
- A prezentat unele simptome înainte de vârsta de șapte ani.
- Este afectat de aceste simptome în activitățile curente, în mai mult decât un singur context, de exemplu la școală și acasă.
- Prezintă simptome care nu sunt explicate mai bine de o altă boală.

Cauzele ADHD

Părinții se consideră adesea vinovați de comportamentul copiilor cu ADHD dar nu este cazul. Cercetătorii au demonstrat că apariția simptomelor ADHD nu este legată de educație sau familie

Cauzele ADHD

Deși cauza exactă a ADHD rămâne necunoscută, cercetările s-au intensificat în ultimul deceniu. În momentul de față, se consideră ca ADHD este cel mai probabil de natură genetică. Cercetătorii au evidențiat însă și alte posibile cauze.

Date în favoarea transmiterii pe cale genetică

Cercetările au demonstrat că ADHD se transmite genetic, de la părinți la copii. Datele publicate recent în *Pediatric Annals* arată că un copil cu un părinte care prezintă simptome ADHD are șanse în proporție de aproximativ 25% de a avea ADHD. S-a demonstrat că tipul de ADHD care persistă la vârsta adultă are un caracter genetic mai pronunțat decât tipul care dispare spre sfârșitul copilăriei.

Istoricul familial de alcoolism și de tulburări afective pare să se asocieze cu un risc crescut de ADHD. Acest fapt poate implica un anumit model genetic comun al acestor două afecțiuni.

Deși cauza ADHD este necunoscută, unii cercetători consideră că această tulburare se datorează mai multor factori. În afara cauzelor genetice există și alți factori de mediu și medicali care pot produce simptome asemănătoare celor prezente în ADHD. Examinarea atentă evidențiază totuși diferențe importante între aceste afecțiuni și ADHD. Studii epidemiologice au ajuns la concluzia că ereditatea explică, în medie, majoritatea comportamentelor de tip ADHD pe care le manifestă copiii, în timp ce factorii de mediu nu explică decât aproximativ 20% din acest tip de comportament.

Percepții greșite

În trecut, incertitudinea legată de cauzele ADHD a creat un climat fertil pentru diverse speculații. Au fost emise numeroase teorii - printre care unele îi învinovăteau într-o anumită măsură pe părinți pentru comportamentul necontrolat al copilului lor. Ulterior s-a stabilit că aceste teorii sunt nefondate.

Iată câteva dintre cele mai frecvente percepții cu privire la cauzele ADHD, deși acestea nu sunt documentate științific:

- Alimentația/dieta
- Atitudinea parentală deficitară
- Urmărirea excesivă emisiunilor TV sau preocuparea excesivă față de jocurile video
- Hormonii

Studiile riguroase, atent concepute, nu au reușit să stabilească relația cauzală dintre acești factori și ADHD și nici faptul că vreunul dintre acești factori influențează simptomele ADHD. De exemplu, contrar convingerilor părinților, zahărul nu îi face pe copii semnificativ mai hiperactivi. De fapt, s-a constatat că nici o dietă nu ameliorează simptomatologia

specifică ADHD. Simptomele nu au fost ameliorate prin aplicarea unor anumite tehnici parentale. S-a constatat că, de fapt, frustrarea părinților este un efect, și nu o cauză a ADHD. Excesul în urmărirea programelor de televiziune și jocurile video reprezintă de fapt un simptom, și nu o cauză a ADHD. Acestea constituie o formă de stimulare care îi ajută pe copiii cu ADHD să-și mențină concentrarea și să-și controleze sentimentul interior de agitație prin intermediul unui mecanism similar celui care acționează în cazul medicației.

A devenit din ce în ce mai clar că ADHD este o tulburare neurobiologică care necesită diagnostic și tratament medical.

Consilierea psihopedagogică a elevilor cu tulburari de comportament și imaginea de sine a acestora

Ligia Nichita Consilier școlar –Liceul Tehnologic „Henri Coandă, Rm. Vâlcea
Băescu Elena Alexandra-psihoped.specială-Liceul Tehnologic Special Nr.1 Bistrița

Consilierea psihopedagogică încearcă o mai bună compatibilizare a cerințelor școlii cu posibilitățile și disponibilitățile elevului.

În școală, principiul realității își găsește expresia în a solicita elevul în mod permanent peste posibilitățile lui reale (zona proximei dezvoltări, teoretizată de Vîgotski). Educația școlară înseamnă o presiune spre plierea pe un sistem de norme și de acțiuni formative. Extensia mare a acestor expectanțe, durata crescută a obligației școlare, caracterul relativ uniform al comportamentelor sociale impuse de școală fac ca, la nivelul masei de elevi, să apară diferite categorii care nu pot să se conformeze exigentelor.

Expresie a unor deficiențe ale căror cauze sunt greu de apreciat, tulburările de comportament au o etiologie diversă și se manifestă ca inabilități ale individului de a se adapta unor solicitări.

Hiperactivitatea cu deficit de atenție este o tulburare de comportament ale cărei simptome caracteristice sunt impulsivitatea, neatenția și hiperactivitatea. Tulburarea are efecte negative asupra învățării școlare și asupra relațiilor sociale ale copilului.

Cercetările sugerează că indivizii hiperactivi prezintă o foarte mare instabilitate în privința calității, acurateței și vitezei cu care își realizează sarcinile. Aceasta se oglindește în performanțele școlare fluctuante.

În clasă, tulburarea se manifestă prin insuficienta consecvență în îndeplinirea sarcinilor și dificultăți în organizarea și efectuarea corectă a activității. Elevii hiperactivi au adesea aversiune pentru sarcinile care presupun organizare și efort mental susținut, dau impresia că nu ascultă sau nu aud ceea ce li se spune, au dificultăți în a urma cererile și instrucțiunile. Își întrerup ușor activitățile, fiind distrași de stimuli irelevanți, considerați banali și ușor de ignoranți de către ceilalți.

Simptomele se înrăutățesc în situațiile ce necesită o atenție susținută (audierea profesorului în clasă, efectuarea temelor) dar pot fi minime sau absente când elevul este

recompensat frecvent pentru comportamentele corespunzătoare sau se află sub control strict sau într-o situație de „unu la unu”.

Intervenția în cazul persoanelor cu ADHD îmbracă mai multe forme: intervenția medicală, intervenția psihologică și consilierea psihopedagogică.

Intervenția medicală presupune prescrierea unor medicamente menite să reducă hiperactivitatea (hiperkinetismul) și starea de agitație și neliniște. Medicamentele asigură o reducere temporară a simptomatologiei, dar nu au efecte pe termen lung. Pe de altă parte, utilizarea medicamentelor are efecte secundare (scăderea în greutate, diminuarea apetitului, încetinirea temporară a creșterii, insomnia etc.).

Intervenția psihologică constă în psihoterapii specifice focalizate pe abilitatea persoanelor cu ADHD în strategii de autocontrol comportamental. Psihoterapiile de factură cognitive-comportamentală și cele de tip experiențial sunt cele mai eficiente în aceste cazuri.

Consilierea psihopedagogică este modalitatea cea mai indicată în „tratarea” persoanelor cu ADHD. Ea constă în utilizarea unor tehnici specifice prin care clienții sunt ajutați să învețe cum să rezolve problemele cu care se confruntă, cum să-și controleze manifestările comportamentale.

Ca și în cazul altor tulburări și disfuncții comportamentale, copiii cu ADHD trebuie ajutați și sprijiniți să învețe să-și adapteze manifestările comportamentale la cerințele situaționale concrete, respectând regulile și normele unui comportament dezirabil, eficient și generator de satisfacții.

Activitățile de consiliere psihopedagogică desfășurate cu copii cu ADHD, cu părinții acestora, cu educatorii/profesorii, separate sau împreună, sunt menite să-l ajute să-și schimbe comportamentul, diminuându-și activismul, impulsivitatea și deficitul de atenție și, în consecință, adaptându-se în mai mare măsură la cerințele sociale.

Imaginea de sine sau „cum ne vedem”, se referă la modul în care ne percepem propriile noastre caracteristici fizice, emoționale, cognitive, sociale și spirituale. În strânsă legătură cu imaginea de sine, se află stima de sine și reprezintă dimensiunea evaluativă și afectivă a imaginii de sine. Stima de sine se construiește treptat în decursul vieții și odădă constituită, poate fi modificată în sens negativ sau pozitiv de către persoanele din jur, de situațiile de viață. Principalii factori educativi cu rol în construirea și funcționarea stimei de sine sunt familia și școala la care se adaugă și factorii social-economici.

Cum știm dacă stima de sine la elevi este pozitivă sau negativă?

Elevii cu o stimă de sine pozitivă au încredere în forțele proprii, au capacitatea de a lua decizii responsabile, de a relaționa armonios cu ceilalți, prin atingerea obiectivelor pot avea performanțe profesionale, au abilitatea de a face față presiunii grupului.

Elevii cu o stimă de sine pozitivă:

- își asumă responsabilități;
- se comportă independent;
- realizează fără probleme sarcini noi;
- își exprimă atât emoțiile pozitive cât și pe cele negative;
- oferă ajutor și sprijin celorlalți.

Elevii cu stima de sine negativă se simt nevaloroși și au frecvente trăiri emoționale negative, de cele mai multe ori cauzate de experiențe negative. Riscurile unei stime de sine scăzute sunt multiple: problem emoționale - depresie, anxietate; probleme de comportament – agresivitate; scăderea performanțelor școlare – eșec școlar, abandon școlar; creșterea riscului consumului de alcool, tutun, droguri; imagine corporală negativă, tulburări alimentare – anorexie, bulimie.

Elevii cu stima de sine negativă:

- sunt nemulțumiți de felul lor de a fi;
- evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi;
- se simt neubiți și nevaloroși;
- îi blamează pe ceilalți pentru nerealizările lor;
- nu pot tolera un nivel mediu de frustrare;
- sunt ușor influențabili;
- nu își asumă responsabilități;
- pretind că sunt indiferenți emoțional, par rebeli și nepăsători;

Modalități de îmbunătățire a stimei de sine:

- ✓ Crearea unor situații în care elevii să-și exprime în grup calitățile sau punctele tari;
- ✓ Identificarea domeniilor de competență ale elevilor și crearea situațiilor în care acestea să fie utilizate cu succes;
- ✓ Dezvoltarea abilităților de comunicare, negociere, rezolvare de problem, abilități de a face față situațiilor de stres;
- ✓ Valorizarea aspectelor pozitive ale elevilor;
- ✓ Învățarea acestor elevi să se accepte pe ei înșiși, chiar și când se simt dezamăgiți sau abătuți;
- ✓ Evitarea etichetărilor și criticilor personale.

Datoria dascălilor și a părinților este de a-i ajuta pe copii să se (auto)cunoască, (auto)aprecieze obiectiv, să se (auto)definăască. O mână întinsă la timp, o apreciere corectă-făcută fără ironie, fără sarcasm, un sfat dat la timp, eliberat de tonul imperativ sau implorator, pot ajuta elevii să-și definească propria personalitate, să acționeze independent și autonom în diferite context de viață. În consecință, ei trebuie ajutați să-și construiască sau să își întărească stima de sine, astfel încât să se simtă ființe umane valoroase.

Bibliografie:

Cocoadă, E. (coord.), (2004), Consilierea în școală – o abordare psihopedagogică, Editura Psihomedica, Sibiu

Dumitru, I., (2008), Consiliere psihopedagogică – Baze teoretice și sugestii practice, Editura Polirom, București

Mitrofan, I.(coord.), (2003), Cursa cu obstacole a dezvoltării umane, Editura Polirom, București.

Mitrofan, I.(coord.), (2014), Copii și adolescenți – probleme, tulburări, evaluare și intervenție, Editura SPER, București.

JOCUL DE ROL

Ceașu Maria

Profesor consilier școlar

Liceul Tehnologic Brătianu, Drăgășani

Jocul de rol este o metodă de învățare activă, bazată pe explorarea experienței participanților, oferindu-le un scenariu în care fiecare persoană are un anumit rol de jucat. Elementul principal al acesteia este discuția și învățarea mai mult din propria noastră experiență și din a celorlalți. La vârsta preșcolară, jocul, care înainte de orice este un „modus vivendi”, este în același timp și cea mai importantă metodă activă de instruire, educare și formare, este modalitatea prin care copilul se raportează la lume și în același timp asimilează lumea, realul la propriul său eu, așa cum se arată în literatura de specialitate. Prin joc, copilul se familiarizează cu diferite aspecte ale realității naturale și sociale și își satisface diverse trebuințe, jocul fiind o activitate generatoare de trăiri pozitive, de satisfacții imediate.

Strategia jocului este în esență o strategie euristică, de combinare, relaționare, de interpretare a experienței elevului (cunoștințe, capacități, deprinderi etc.) și de descoperire a ceva nou. Valențele formative ale jocului sunt multiple: îmbogățește cunoștințe și formează capacități, dezvoltă atenția, spiritul de observație, memoria și imaginația, formează motivația și atitudinea față de diverse activități, cultivă spiritul de investigație, perseverența și spiritul cooperant.

Jocul de rol este o metodă derivată din psihodramă, metodă terapeutică creată de J. L. Moreno în 1921, prin care se urmărește, în principal, formarea modului de a gândi, simți și acționa, specific unui anumit statut, dezvoltarea capacităților empatică, a capacității de a rezolva situații problematice, verificarea corectitudinii și eficienței comportamentelor formate la elevi și înlăturarea comportamentelor inadecvate, neeficiente. În pregătirea și derularea jocului de rol, din punct de vedere metodologic, principalele etape care trebuie parcurse sunt:

- identificarea și definirea situației care va fi simulată, în concordanță cu obiectivele educaționale și cu specificul cunoștințelor (deprinderilor, comportamentelor) ce urmează a fi învățate;
- modelarea situației și proiectarea scenariului, constând în selectarea statusurilor și rolurilor celor mai importante din situația reală și a interacțiunilor esențiale, elaborându-se un scenariu;

- alegerea participanților și instruirea lor în legătură cu specificul fiecărui rol pe care urmează să-l interpreteze (în funcție de vârsta copiilor, se pot folosi în acest scop fișe cu descrierea fiecărui rol, sau ilustrarea prin desene, în cazul preșcolarilor);
- învățarea individuală a rolului (constând în studierea fișei, la elevi; în cazul preșcolarilor am folosit alte modalități de lucru, ilustrate mai jos);
- interiorizarea (internalizarea) rolului și conceperea modului de interpretare, durata acestui moment fiind mai extinsă sau mai restrânsă, în funcție de timpul total avut la dispoziție;
- interpretarea rolurilor;
- dezbateră cu toți participanții la joc a modului de interpretare (prin interviuarea actorilor, analiza conținutului și analiza comportamentului de rol).

Din punct de vedere metodic, se impun câteva exigențe, legate mai ales de distribuirea și interpretarea rolurilor:

- nu este adecvată modalitatea impunerii rolurilor, ci alegerea lor, oferind copiilor posibilitatea de a opta voluntar în a interpreta anumite roluri, altfel poate să apară pericolul unor blocaje emoționale;
- jocul de rol va fi precedat de prezentarea unor situații relativ asemănătoare cu aceea ce va fi simulată și a modurilor de rezolvare a lor;
- atmosfera de joc trebuie să fie relaxată, lipsită de exagerări care să îngreuneze interpretarea rolurilor și concentrarea asupra situației;
- interpretarea rolurilor va putea fi reluată cu aceiași copii sau cu copii diferiți, pentru însușirea comportamentelor de rol;

Bibliografie:

Voiculescu, E., Aldea, D., *Manual de pedagogie contemporană*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca, 2005

Voiculescu, E., *Metodologia predării-învățării și evaluării*, Editura Ulise, Alba-Iulia, 2002

“ATELIER DE COMUNICARE NONVIOLENTĂ”

Prof. consilier școlar Gabriel Drăgan

C.J.R.A.E. Vâlcea – Școala Gimnazială nr. 4 Rm. Vâlcea

Pentru săptămâna 6-10 aprilie 2015, săptămână dedicată activităților educative extracurriculare și extrașcolare în cadrul programului național "Să știi mai multe, să fii mai bun!", Cabinetul de asistentă psihopedagogică al Școlii Gimnaziale nr. 4 din Râmnicu Vâlcea va organiza activitatea denumită sugestiv “ATELIER DE COMUNICARE NONVIOLENTA”.

Desfășurată pentru prima dată în anul școlar 2013-2014 în același context al “Săptămânii altfel” această activitate s-a bucurat de o participare entuziastă a elevilor și cadrelor didactice, respectiv învățătoare și diriginți.

Durata activității a fost în anul școlar trecut, și va fi de asemenea în acest an școlar peste numai câteva zile, de 2 ore și se adresează grupurilor între 4 și 30 de elevi.

Activitatea are drept scop să inițieze elevii participanți la acest atelier întainele comunicării pline de compasiune cu cei din jurul lor.

Activitatea, care se adresează elevilor de la clasa pregătitoare până la clasa a VIII-a inclusiv, este structurată pe baza modelului cognitiv și aplicativ de educație nonviolentă al psihologului Marshall Rosenberg.

Potrivit autorului menționat mai sus, Comunicarea Nonviolentă oferă instrumente concrete pentru crearea de relații bazate pe compasiune, înțelegere și respect reciproc:

1. **Separarea observatiei de evaluare;** a fi capabili să observăm ceea ce se întâmplă fără să evaluăm sau să judecăm lucrul respectiv și să specificăm comportamentele și condițiile care ne afectează.
2. **Separarea sentimentelor de gânduri;** a fi capabili să ne exprimăm stările interioare într-un mod care nu implică judecarea, criticarea sau învinovățirea celuilalt.
3. **Conectarea la nevoile umane universale** împlinite sau neîmplinite din noi (vezi lista de nevoi din secțiunea Resurse).
4. **Solicitarea a ceea ce dorim într-un mod limpede și într-un limbaj concret și eliberat de ambiguități și noțiuni abstracte.**

Psihologul Rosenberg susține că prin intermediul acestor abilități ne asumăm răspunderea acțiunilor și alegerilor noastre atunci când interacționăm cu ceilalți și contribuim la crearea de relații bazate pe cooperare și colaborare.

Odată cu deprinderea Comunicării nonviolente învățăm să ne ascultăm și identificăm propriile nevoi și pe cele ale celorlalți și să articulăm clar ceea ce “este viu în noi”. Când ne concentrăm asupra clarificării a ceea ce **observăm, simțim, avem nevoie și dorim** – în loc să diagnosticăm și să judecăm -, descoperim profunzimea propriei noastre compasiuni.

Pentru clarificare am detaliat mai jos una dintre activitățile pe care le-am desfășurat în anul școlar trecut:

Subiect: OBSERVAȚII
Titlu: Perechi de detectivi
Obiectiv: Cum distingem Între observații și evaluări
Tipul activității: Joc interactiv
Mărimea grupului: 4-30 copii
Spațiu/timp: Clasă / 30-60 de minute
Materiale: Faceți 20 de cartonașe - 10 cu câte o evaluare înscrisă peiecare (marcate cu "E") și 10 cu observațiile corespunzătoare (marcate cu "O")

Procedură:

1. Aranjați cartonașele selectînd numărul de perechi necesar pentru ca fiecare elev să aibă un cartonaș.
2. Amestecați cartonașele și dați câte unul fiecărui elev.
3. Un elev care are un cartonăș cu o evaluare "E" îl citește cu voce tare.
4. Elevul care are cartonășul cu observația "O", care corespunde acelei evaluări exprimate cu voce tare, îl citește și pentru ceilalți.
5. După ce fiecare a citit cartonășul lui, elevii care au cartonășele care se potrivesc, formează perechi.

Evaluarea activității

- Ce v-a plăcut la această activitate ?
- Ce nu v-a plăcut ?
- Ce sentimente ați avut în timpul acestei activități ?
- Ce nevoi v-au fost satisfăcute ? Au existat nevoi care nu v-au fost satisfăcute ?
- V-a ajutat această activitate să învățați ceva despre voi înșivă ? Despre grup ? Despre lume ?
- Puteți să vă gândiți la modul în care ceea ce ați învățat ar putea să vă ajute în viață ?

Iată o listă comparativă de EVALUĂRI versus OBSERVAȚII pe care am folosit-o în cadrul activității:

Evaluare	Observația corespondentă
Lucrarea ta este mizerabilă.	Foaia ta are găuri și pete.
Ei se comportă stupid.	Ei se târăsc pe podea.
Citesc o carte mare.	Citesc o carte care are 173 de pagini.
Ei sunt răi.	Ei mi-au spus că nu pot să joc și eu o tură.

El este un pârâcios.	El i-a spus profesoarei că l-am jignit.
Ea face zgomot.	Ea mi-a pus întrebări despre ce am făcut ieri.
Lui nu-i pasă de ceilalți.	Adeseori el se bagă în fața celorlalți la rând.
Ești foarte agitat.	Te miști înainte și înapoi pe scaun, iar acesta se înclină.
Ea este drăguță.	Ea mi-a dat o invitație la petrecerea de ziua ei.
Este dezgustător.	El își pune murături în supă.
El este atât de nepoliticos.	El mi-a luat skateboard-ul fără să mă întrebe.

Activitatea descrisă mai sus este interactivă și presupune exersarea într-o atmosferă relaxată a unor atitudini pozitive de comunicare interpersonală care promovează valorile respectului, autocontrolului, empatiei și bunăvoinței și se înscrie în contextul mai larg al preocupărilor profesorului consilier școlar din cadrul Cabinetului de asistență psihopedagogică, de a oferi elevilor o experiență "altfel" în spiritul ideilor inovatoare ale "Saptămânii altfel".

BIBLIOGRAFIE:

1. Marshall B. Rosenberg, Ph.D. – "Comunicare nonviolentă. Un limbaj al vieții" - Editura [Elena Francisc Publishing](#) – 2005
2. Sura Hart, Victoria K. Indle Hodson – "Ora de Comunicare Nonviolentă. Un proces de predare și învățare bazat pe relaționare" – Editura [Elena Francisc Publishing](#) - 2006

MODALITĂȚI SPECIFICE DE ABORDARE A FORMELOR GEOMETRICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

PROF. INV. PREȘ. DUȚĂ ELENA

PROF. INV. PREȘ. POPA EUGENIA

G.P.P. NICOLAE BĂLCESCU RM. VÂLCEA

La vârsta preșcolară, principiul care stă la baza însușirii matematicii îl constituie acțiunea directă cu obiectele concrete. Astfel, imaginea despre acțiunea obiectuală, îl pune pe copil în contact cu obiectele cu care urmează să aibă contacte nemijlocite și, mai ales, cu însușirile acestora: formă, culoare, mărime și greutate.

Orice acțiune obiectuală trebuie să fie însoțită de explicații verbale asupra modului de parcurgere a etapelor până la rezultat și are un rol de fixare.

Procesul de asimilare al cunoștințelor are loc prin verbalizarea fiecărei acțiuni și raportarea la modelul orientativ oferit de educatoare. Orice nouă achiziție trebuie să se bazeze pe reactualizarea cunoștințelor și a competențelor anterioare.

Numai după folosirea unui număr mai mare de cazuri particulare, care constituie obiectul percepției, putem utiliza transferul de cunoștințe în combinații. Astfel se creează premisa ca în planul dezvoltării cognitive să se dobândească deprinderi și priceperi de rezolvare a unor sarcini matematice.

Ca urmare a operării cu obiectele concrete sau cu imaginile acestora se dezvoltă senzațiile și percepțiile necesare memorării involuntare a conținuturilor matematice.

Esențial pentru fiecare acțiune este ca obiectele și materializările lor să reproducă proprietăți, iar fiecare acțiune să fie făcută astfel încât să poată fi urmărită de copil și să-i asigure transferul de la un simplu procedeu la capacitatea dorită.

Relația dintre preșcolar și obiectul cunoașterii dă consistență actului învățării, îl invită permanent la acțiune și constituie procedeu prin care se dobândește noile cunoștințe, care vor fi mai durabile, dacă sunt rodul efortului propriu.

Astfel, „în contextul învățării, imaginea despre acțiunea obiectuală are rolul a descoperi copilului obiectele cu care urmează să acționeze și de a furniza mijloace de orientare în raport cu însușirile acestora” (Dinuță, N., 2009, pag. 22).

Aceste însușiri pentru preșcolari se referă la formă, culoare, mărime, grosime.

Concomitent cu demonstrarea acțiunii se dau explicații verbale asupra modului cum trebuie să procedeze pentru a ajunge la rezultatul dorit, explicația are rolul de a fixa prin cuvânt acțiunea obiectuală.

Exemplificarea prin acțiune precede actul de asimilare a cunoștințelor, direcționează și dirijează acest act. Acțiunea de învățare se reglează și se cercetează prin raportare la modelul orientativ oferit de educatoare. Orice nouă situație de învățare trebuie să se bazeze pe reactualizarea competențelor și cunoștințelor anterioare.

Treptat, explicațiile trebuie să depășească cazurile particulare ce formează obiectul percepției și al acțiunii copilului și să asigure transferul de cunoștințe într-o varietate de situații particulare, pentru a utiliza vechile operații în noi combinații.

Se creează astfel premisa ca în planul dezvoltării cognitive să se acumuleze achiziții cu posibilități de transfer, dobândindu-se nu doar deprinderea și priceperea de a rezolva câteva sarcini matematice ci și de a analiza orice sarcină similară.

Pentru ca etapa familiarizării cu sarcina trasată să influențeze dezvoltarea este necesar să fie prezentă și *motivația*, astfel încât rezolvarea sarcinii de învățare să se facă în condiții de echilibru și siguranță prin intermediul elementelor ludice.

Acțiunea nemijlocită cu obiectele concrete constituie principiul de bază în însușirea cunoștințelor matematice la vârsta preșcolară. Cu ajutorul obiectelor, al operării cu ele, al acțiunii acestora sau al reprezentărilor figurale se dezvoltă senzațiile și percepțiile necesare memorării involuntare a conținuturilor matematice.

Important este ca obiectele și materializările lor să reproducă proprietăți care să fie generale și esențiale pentru acțiune. „*Acțiunea trebuie făcută în „pași mici”, operaționali ce permit urmărirea și reproducerea acțiunii de către copii*” (Antohe, V., Gherhinoiu, C., Obeadă, M., 2002, pag. 34)

Exersarea prin diverse modalități și pe materiale diferite prin dirijare sau semidirijare conduce la conștientizarea acțiunii și asigură transferul de la un simplu procedeu la abilitatea și capacitatea dorită.

Se produce astfel o memorare involuntară a conținuturilor, moment în care acțiunea este suficient de interiorizată pentru a putea trece la următoarele conținuturi.

Actul învățării este cu atât mai eficient cu cât se stabilește o relație directă între copil și obiectul cunoașterii. Dobândirea de noi cunoștințe se face prin efort propriu, individual bazat pe acțiune. „*Eficiența materialului didactic se poate realiza în momentul interacționării dintre activitatea motrică, percepție, gândire și limbaj*”.(Ezechil, L., Păiși-Lăzărescu, M., 2004, pag. 107)

În procesul învățării și al formării structurilor operatorii acționează o serie de condiții ce determină calitatea deprinderilor și priceperilor și anume:

- calitatea instructajului verbal:explicarea acțiunii pentru stabilirea schemei mentale ;
- maniera de prezentare a modelului acțiunii sau demonstrarea acțiunii ;
- valoarea exercițiilor destinate însușirii operațiilor;
- cunoașterea rezultatelor și corectarea succesivă a acțiunii prin întărire, control și autocontrol.

Percepția pregătește deprinderea motrică. Pe măsura exersării acțiunii, deprinderile intră în faza de organizare și sistematizare. Priceperea se dobândește pe baza achiziționării mai multor deprinderi.

Abilitățile specifice activităților matematice reprezintă un ansamblu de priceperi, deprinderi și capacități ce se formează prin acțiunea directă cu obiectele, valorificând potențialul senzorial și perceptiv al copilului.

Aceste abilități se pot ierarhiza după nivelul de dezvoltare a bazei senzoriale de cunoaștere :

- abilitatea de identificare a obiectelor ;
- abilitatea de triere, sortare și de formare a mulțimilor ;
- abilitatea de elaborare a judecăților de valoare și de exprimare a unităților logice ;
- abilitatea de ordonare, clasare, seriare, indiferent de cantități ;
- abilitatea de apreciere globală a cantității ;
- abilitatea de grupare, asociere a obiectelor în perechi ;
- abilitatea de sesizare a schimbărilor ce survin într-o cantitate.

Noțiunea de mulțime joacă un rol unificator al conceptelor matematice, iar numărul apare ca o proprietate numerică a mulțimii.

Cunoașterea și înțelegerea procesului de formare, pe etape, a reprezentărilor și conceptelor matematice generează cerințe de ordin psihopedagogic ce se cer respectate în conceperea actului didactic.

BIBLIOGRAFIE

1. Antohe, V, Gherghinoiu, C., Obeadă, M., (2002), *Metodica predării matematicii. Jocul didactic matematic, Suport de curs*, Editura Ex Libris, Brăila
2. Cristea, S., (1996), *Pedagogie pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare*, Editura Hardiscom, Pitești
3. Dinuță N., (2009), *Metodica activităților matematice în grădiniță*, Editura Universității din Pitești, Pitești
4. Dumitrana, M., (2002), *Activitățile matematice în grădiniță*, Ed. Compania, București
5. Ezechil, L., Lăzărescu-Păiși, M., (2004), *Laborator preșcolar-ghid metodologic*, Editura V& Integral, București

ASPECTE TEORETICE PRIVIND FORMAREA NOȚIUNILOR MATEMATICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

PROF.ÎNV.PREȘ.DIACONU SIMONA

G.P.P.NR.1CĂLIMĂNEȘTI

Noțiunea de număr natural s-a născut în contact cu problemele realității, pentru a caracteriza anumite relații cantitative, fiind noțiune primară, fundamentală și născută în contact direct cu realitatea.

Noțiunea de număr natural se formează cu ajutorul noțiunii de mulțime, cu ajutorul axiomaticii lui Peano și cu ajutorul noțiunii de măsură.

Totuși abordarea numărului natural la nivelul învățământului preșcolar trebuie să aibă în vedere că: „*La baza noțiunii de număr natural stă noțiunea de mulțime iar la baza noțiunii de număr rațional și real pozitiv stă noțiunea de mărime scalară*”.

Atât mulțimea cât și mărimea scalară sunt noțiuni fundamentale, formate în contact direct cu realitatea care, nu au definiții de tip logic, iar mulțime ca noțiune primară este descrisă ca totalitatea tuturor obiectelor care formează elementele ei.

Exemplu: mulțimea merelor dintr-un coș, mulțimea copiilor din sala de grupă și mulțimea jucăriilor din sală.

Noțiunea de număr natural nu este, cum pretind idealistii „o creație a gândirii pure” și nici „o idee înnăscută”, ea se naște din realitate și din experiența directă printr-un proces de abstractizare.

Specific preșcolarilor mici în ceea ce privește determinarea cantității, este faptul că, în loc să numere obiectele, ei le denumesc sau combină denumirea lor cu numărul.

Această particularitate este determinată de faptul că raporturile numerice nu se desprind de obiect și sunt dominate de imaginea obiectului cu însușirile lui concrete (culoare, formă, mărime, poziție spațială, etc.). De exemplu : dacă cerem copilului să dea 3 cuburi, el ne va da cubul pe care a pus mâna când a numărat 3.

Operația de adunare a numerelor naturale are la bază o operație premergătoare noțiunii de număr și, deci, independentă de ea și anume reuniunea a două mulțimi disjuncte.

În formarea noțiunii de număr natural, ideea de succesiune, se concretizează în „a adăuga o unitate”. Dacă copiii știu ce înseamnă 4 mere și punând un măr, obțin 5 mere, apoi 5 mere și cu încă un măr, obțin 6 mere et, atunci vor ști fără să îi învețe nimeni că după numărul 8 urmează 6 plus 1 și plus încă 1.

Ideea de succesiune stă la baza axiomatizării noțiunii de număr natural, adică axiomele lui Peano, dar ea corespunde și unui proces psihic natural în formarea noțiunii de număr.

Conținuturile matematice îi înarmează pe preșcolari cu cunoștințe temeinice, care să le permită să înțeleagă relațiile cantitative ale obiectelor și fenomenelor și să le formeze bazele concepției științifice despre lume.

De asemenea, noțiunile aritmetice elementare contribuie la dezvoltarea intelectuală a preșcolarilor, la dezvoltarea gândirii, a atenției, a memoriei, la dezvoltarea capacităților de înțelegere și la formarea limbajului matematic.

Parcurgând drumul de la concret la abstract, pătrunzând în esența noțiunilor aritmetice, efectuând calcule cu numere și rezolvând probleme, procesele psihice de cunoaștere ale copilului, cu precădere gândirea, sunt stimulate la o activitate susținută.

La început, copiii desprind dintr-o cantitate oarecare de obiecte, dintr-o mulțime, un singur obiect, adică unitatea, astfel încât punctul de plecare în învățarea numerelor este doi, unu însușindu-și-l prin comparație cu doi și apoi celelalte numere în limitele 3-5.

La vârsta de 3 ani ei deosebesc și denumesc, în general, numărul „unu” prin comparația: multe obiecte – un obiect.

Însă se întâmplă ca unii copii să nu folosească numeralul, ci acesta să apară mascat de cuvintele: încă, altul sau mai dă-mi și mai vreau. De îndată ce încep să folosească numeralul unul-una, preșcolarii mici determină, cu ajutorul acestuia, cantități pe care le mânuiesc.

Numărul se însușește într-un ritm rapid după ce copiii au reușit să perceapă foarte clar unitatea în raport cu mulțimea și atunci ei ajung să înțeleagă cu timpul că numerele cresc prin adăugarea unității, astfel că o păpușă și încă o păpușă fac două păpuși, că dacă lângă două păpuși mai așezăm una, la un loc fac trei păpuși ș.a.m.d.

În acest fel își însușesc treptat numerația și, ceea ce este mai important, valoarea numerică, adică raportează numărul la cantitatea corespunzătoare.

Între 3 și 5 ani, preșcolarul poate să numere, în general, corect de la 1 la 5, să raporteze corect cantitatea la număr.

Copiii de 3-4 ani folosesc deseori numeralele în vorbirea lor curentă, dar procesul de numărare se limitează în cele mai multe cazuri la reproducerea verbală a numerelor. Copiii mici numără mecanic, deoarece, ei nu și-au însușit numărul la baza imitației. Caracterul mecanic al numărării se reflectă și în felul în care el respectă succesiunea numerelor. Unii copii fac inversiuni sau omisiuni în șirul numeric, se încurcă de multe ori când însoțesc numeralul de substantivul corespunzător obiectului numărat (o floare, două flori, trei flori, patru flori etc). Copiii mici întâmpină dificultăți în ceea ce privește stabilirea totalului unei cantități de obiecte (în limitele numerelor cunoscute). Astfel, la întrebarea educatoarei : „Câte farfurioare sunt pe masa păpușii ?”, ei încep să le numere, fără a determina însă totalul de obiecte, deci fără a înțelege că ultimul număr reprezintă întreaga cantitate numărată.

Din experiențele efectuate s-a observat că începând cu vârsta de 4 ani, copiii pot să stabilească egalitatea dintre două cantități așezate pe planuri diferite, de exemplu că numărul bulinelor așezate pe rândul de sus al unei fâșii de hârtie este egal cu numărul bulinelor așezate pe rândul de jos al aceleiași hârtii. Copilul începe, acum, să compare elementele mulțimii cu ajutorul numerelor, astfel ei își dau seama că numărul 4 este mai mare decât 3 și mai mic decât 5.

Din cele spuse mai sus, reiese că procesul de însușire conștientă a numărării de către copilul preșcolar se poate realiza numai pe cale intuitivă, pe baza unui variat material concret.

Numărul natural reprezintă cea mai cunoscută și utilizată entitate matematică pe care copilul o întâlnește încă din perioada preșcolară.

Aflându-se în stadiul operațiilor concrete, copiii învață prin intuiție și manipulare directă de obiecte, specificul activităților matematice. Acestea se reproduc între anumite limite și în spațiul fizic în care aceștia se dezvoltă. Datorită caracterului abstract al conceptului de număr natural, putem spune că acesta nu poate fi conștientizat prin procesul de predare, deoarece preșcolarul se află în stadiul gândirii preoperaționale.

În aceste condiții, educatoarea este cea care va conduce copilul spre acele experiențe ca au legătură cu înțelegerea conceptului de număr natural și deci copilului trebuie să i se arate efectiv ce să facă, adică să fie stimulat să procedeze asemănător și, atunci, el demonstrează înțelegerea instrumentală a conceptului de număr natural.

Din punct de vedere metodic – științific, **conceptul de număr natural** se poate introduce așa cum am spus și mai sus, prin trei moduri :

- introducerea numărului natural luând ca noțiune fundamentală noțiunea de mulțime, adică numărul natural fiind cardinalul clasei mulțimilor finite de aceeași putere ;
- introducerea numărului natural luând ca noțiune fundamentală noțiunea de succesiune din axiomatica lui Peano ;
- introducerea numărului luând ca noțiune fundamentală noțiunea de măsurare.

În acest caz unitatea de măsură apare ca mijloc de modelare a caracteristicii cantitative a obiectului și permite o mai clară înțelegere a operațiilor cu numere naturale.

Foarte important este și delimitarea conceptului de număr cardinal, care arată câte elemente sunt într-o mulțime dată și numărul ordinal, care arată ordinea, adică al câtelea element este.

Analizând deosebirea între numărul cardinal și numărul ordinal, constatăm că este asemănătoare ca deosebirea între număr și numărare.

Educatorea trebuie să ferească copiii de eventualele confuzii între cele două aspecte ale numărului, explicând deosebiriile dintre ele. Deci, cele două aspecte trebuie explicate simultan, astfel încât să fie posibilă cunoașterea simultană a lor.

BIBLIOGRAFIE

1. Antohe, V., Gherghinoiu, C., Obeadă, M., (2002), *Metodica predării matematicii. Jocul didactic matematic, Suport de curs*, Editura Ex Libris, Brăila
2. Cristea, S., (1996), *Pedagogie pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare*, Editura Hardiscom, Pitești
3. Dinuță N., (2009), *Metodica activităților matematice în grădiniță*, Editura Universității din Pitești, Pitești
4. Dumitrana, M., (2002), *Activitățile matematice în grădiniță*, Ed. Compania, București
5. Ezechil, L., Lăzărescu-Păiși, M., (2004), *Laborator preșcolar-ghid metodologic*, Editura V&Integral, București

Rolul educatiei in formarea personalitatii elevului

Asistent social: Olarescu Mihaela

CS.E.I. Băbeni

Educabilitate , crestere , dezvoltare

Caracteristica definitorie a omului este aceea de a fi nu numai un produs al evolutiei biologice naturale , ci – in primul rand – al unei modelari sociale si culturale a personalitatii .

In afara culturii si mediului social , individul , chiar daca ar supravietui fizic nu ar deveni inca o fiinta umana in sensul plinar al acestui termen , ci un „hominid” destul de putin adaptat in lupta pentru existenta . Limbajul , gandirea si vointa nu sunt caracteristici intrinseci biotipului , ci un rezultat al procesului de insertie sociala .

In aceasta directie , este foarte instructiva experienta celor 52 de copii-lupi (cazuri izolate de fiinte umane care , pierdute la o varsta infantila , au fost adoptate de animale si crescute la un loc cu puii lor) descoperiti la diferite varste si grade de evolutie in mai multe tari ale lumii

. Si anume , nici unul dintre acestia nu avea trasaturi umane specifice : mers biped , limbaj articulata , conduita logica , evolutie afectiva sau volitionala . Este celebru cazul celor doua fetite , Amala si Kamala , descoperite intr-o padure tropicala intr-o stare complet animalica si crescute apoi intr-un orfelinat . Amala nu a supravietuit mult timp , iar Kamala , dupa 7 ani de eforturi , in varsta de 17 ani nu stapanea inca mersul biped si folosea abia 40 de cuvinte .

Avem , in acest fel , argumente indubitabile asupra rolului decisiv al invatarii si socializarii in formarea personalitatii umane .

In acelasi timp , nu trebuie uitat nici faptul ca actiunea de socializare este posibila , deoarece fiinta umana este de la inceput structural educabila . Un psiholog american , Kellogg , dorind sa furnizeze un experiment complementar asupra copiilor –lupi , a crescut un pui de cimpanzeu , Goa , impreuna cu fiul sau Donald , in varsta de 10 luni . Cele doua fiinte au fost tratate pe cat posibil identic timp de 10 luni . In ciuda acestui fapt , puiul de animal a devenit o maimuta semidresata , in timp ce Donald – un copil obisnuit .

Ca forma particulara a dezvoltarii , dezvoltarea psihica si fizica a individului cuprinde atat etape de evolutie pur cantitativa – cresterea – cat si procesul calitativ al maturizarii , deci al trecerii , de exemplu , de la structura infantila la cea adulta a personalitatii .

Factorii dezvoltarii personalitatii

Majoritatea covarsitoare a specialistilor inclina astazi spre teza ca personalitatea este o rezultanta a interactiunii dialectice dintre ereditate , mediu si educatie . Aceasta „nastere” a personalitatii se realizeaza in procesul socializarii , care impune determinari specifice relatiei dintre componentele biopsihice si cele sociale

Pentru a putea clarifica dialectica relatiei dintre ereditate , mediu si educatie este nevoie sa clarificam mai intai notiunile respective

1. Ereditatea – premisa naturala a dezvoltarii psihoindividuale . Ereditatea este o insusire biologica generala a organismelor vii ce se manifesta prin transmiterea unor caractere morfofiziologice de la ascendenti la descendenti . Exista o ereditate generala (a speciei) si o ereditate speciala (particulara) care se manifesta in transmiterea unor caracteristici individualizatoare

Orice om se naste cu un patrimoniu genetic denumit de regula , genotip .

In stabilirea rolului patrimoniului genetic in procesul dezvoltarii trebuie sa lamurim mai intai continutul ereditatii . Ce mosteneste individul prin ereditate ?

Mai intai datele esentiale ale speciei umane particularizate in „schema” corporala, in diversitatea organelor de simt si a sistemelor anatomice , ca si in reflexele si trebuintele fundamentale ci mijlocesc interactiunea cu mediul . Determinante genetic sunt si unele

insusiri fizice (culoarea parului , a ochilor , etc.) sau biochimice . Dar cele mai importante din punctul de vedere al educabilitatii , sunt caracteristicile ereditare cu valoare functionala dintre care se detaseaza plasticitatea sistemului nervos central, unele particularitati anatomo-fiziologice ale analizatorilor si ale raporturilor de intensitate si echilibru dintre procesele nervoase fundamentale – excitatia si inhibitia .

Majoritatea cercetarilor actuale conduce spre concluzia ca potentialul genetic al omului constituie premisa indispensabila a dezvoltarii si formarii personalitatii .

Sub raportul semnificatiilor psihopedagogice , elementele ereditare constituie un ansamblu de predispozitii ce stau la baza dezvoltarii individului . Aceste predispozitii au un caracter larg si polivalent . Polivalenta insusirilor ereditare este caracteristica lor cea mai semnificativa sub raport educational . Se poate formula teza ca polivalenta datelor ereditare constituie premisa biologica a educatiei si a educabilitatii . Ce inseamna si cum se manifesta polivalenta ereditatii ? Ea consta in faptul ca acelasi ansamblu de predispozitii ereditare poate evolua in sensuri diferite in conditii diferite de mediu si educatie .

Din analiza raportului dintre ereditate – mediu ,educatie trebuie sa retinem ,cu precadere , ideea polivalentei potentialului genetic , care anuleaza teza eronata a caracterului determinant si performant al ereditatii in evolutia omului . Prin ereditate „se transmite” , indeosebi capacitatea omului de a reactiona plastic si variabil la influentele mediului si educatiei .

2. Mediul – cadrul socio – uman al dezvoltarii psihoindividuale . Mediul este constituit din ansamblul conditiilor materiale si sociale ce contureaza cadrul de existenta si de dezvoltare a omului . Intre factorii de mediu ce influenteaza procesul dezvoltarii omului putem distinge influente ale mediului fizic (natural sau primar) cele ale mediului social si mai nou dupa studii recente mediul nutritional (dat fiind impactul sau considerabil nu numai in planul cresterii si maturizarii fizice , ci si in cel al dezvoltarii diferitelor procese si functii ale vietii psihice) .

Mediul fizic este cadrul natural in care se desfasoara viata oamenilor .El influenteaza anumite aspecte ale schimbului de substante dintre individ si mediu . Impactul sau asupra dezvoltarii psihice a copilului este nesemnificativ .Nu exista dovezi ca particularitatile mediului fizic (clima , fauna , flora etc.) ar influenta nemijlocit caracteristicile si continuturile dezvoltarii psihice a copilului .

Influenta mediului fizic este mediata totdeauna de factorii sociali .Cu toate acestea anumite schimbari ce s-au produs si se produc au efecte nocive (poluare , degradarea echilibrului ecologic etc.)

Influenta cea mai importanta o exercita insa mediul social . El este un ansamblu de conditii , factori si relatii , institutii si grupuri sociale si ideologia subadiacenta acestora . Mediul social permite „umanizarea” copilului , in afara acestuia el ramanand la conditia biologica initiala (cazul fetitelor Amala si Kamala) . Ceea ce atesta ca maturi

zarea psihica ce se deruleaza in cadrul trasat de programul genetic al omului este conditionata de caracteristicile influentei mediului ambiant si a celui socio –uman indeosebi . Mediul

social actioneaza in mod direct , prin modelele pe care le ofera noului venit comportamentele celorlalti membri ai societatii careia ii apartine si prin acea enciclopedie rezumativa pe care o reprezinta limbajul in care s-a cristalizat intreaga experienta trecuta a grupului ; in mod direct , avand in vedere ca diverse personaje (de exemplu parintii) care intervin in istoria individului de la inceputul copilariei – faza cruciala , care va marca intreaga dezvoltare ulterioara – sunt ele incesi influentate in personalitatea lor si in comportamentul lor fata de el de catre cultura respectiva .

Mediul social este neomogen , ceea ce face ca influenta diferitelor sale componente sa fie neomogena . Diversele structuri ale mediului – social –econo-mice , profesionale , culturale , educationale etc. – influenteaza neuniform evolutia copilului si a personalitatii sale . Influentele se diferentiaza nu numai prin forta si continutul lor ci si prin gradul lor de organizare . Din acest punct de vedere putem distinge intre influente spontane (informale) si organizate (formale sau institutiionale) . Componentele mediului social cu cea mai importanta semnificatie educationala sunt : familia , scoala , mass-media , institutiile si organizatiile socio- culturale . Nu pot fi ignorate nici influentele exercitate – adesea in mod spontan – de catre ambientul relational informal in care se afla copilul (grupurile de joaca , de prieteni , „civilizatia strazii” etc.)

3. Educatia – factor determinant al formarii si dezvoltarii personalitatii .

Educatia este factorul care mijloceste interactiunea dintre premisele ereditare si conditiile de mediu , orientand procesul formarii si dezvoltarii personalitatii in perspectiva unor finalitati formative explicite . Educatia este , in ultima instanta , un proces sistematic si organizat de socializare si umanizare , de asimilare si interiorizare progresiva a elementelor socio-culturale din mediul ambiant . Prin intermediul educatiei , copilul asimileaza si interiorizeaza – transferandu-le in comportamente – modele , norme , valori , atitudini , cunostinte etc. ce asigura trecerea de la realitatea pur biologica , la cea sociala ,umana . Pe aceasta baza – avand ca premisa predispozitiile ereditare – se edifica personalitatea copilului .

Premisa actiunii educative se afla in conditia naturala a copilului care se naste polivalent si nedeterminat , ceea ce impune o perioada relativ indelungata de formare si dezvoltare al carui continut si a carei orientare sunt date de finalitatile educatiei . „Copilul cu polivalenta si nedeterminarea sa , este prin excelenta un animal educandum , o fiinta care cheama educatia „ (Langeveld)

Se poate afirma ca personalitatea copilului este rezultanta actiunii conjugate a factorilor ereditari , de mediu si de educatie , ca ea nu se poate configura adecvat prin considerarea si actiunea lor paralela . „Cel mai important punct al acordului stiintific rezida in faptul ca nici o trasatura sau calitate nu este exclusiv ereditara si nici una nu este exclusiv ambientala la origine” – subliniaza unul dintre cei mai remarcabili specialisti in problema personalitatii .

Cu toate acestea , trebuie spus ca efectele formative ale actiunii conjugate a factorilor stau sub semnul rolului conducator si determinant al educatiei . Acest rol al educatiei se manifesta atat in planul actiunii , cat si in cel al efectelor .

Exista desigur , un consens (bazat pe rezultatele investigatiilor stiintifice) asupra interactiunii optime si „echilibrului” (Piaget) dintre factorii interni (ereditari) si factorii externi (ambientali) ai dezvoltarii individului , consens ce ne fereste de exagerari intr-o directie sau alta . Cu toate acestea , trebuie sa admitem semnificatia majora , esentiala a factorilor externi in maturizarea si dezvoltarea psihica a individului. J. Piaget subliniaza ca maturizarea sistemului nervos „deschide doar o serie de posibilitati „ , fara insa ca ele „sa actualizeze „ relevant atata timp cat conditiile mediului educatiei nu antreneaza aceasta actualizare

Daca factorii interni sunt cei care regleaza ordinea stadiilor dezvoltarii psihice , cei externi confera orientare , continut si pot accelera ritmurile dezvoltarii (si implicit ale progreselor in achizitionarea cunostintelor si comportamentelor) .

Trebuie spus , de asemenea , ca in vreme ce ponderea si semnificatia factorilor interni este mai mare in achizitionarea sau dezvoltarea conduitelor elementare , factorii externi – si indeosebi educatia – au rol covarsitor in formarea comportamentelor (intelectuale , afective ,morale etc.) complexe .

Cu cat actiunea factorilor externi este mai bine organizata si ordonata in perspectiva unor finalitati clare , cu atat influenta lor modelatoare si stimulativa asupra individului este mai mare . Acest nivel de „optimalitate „ este realizat prin educatie , care este o influenta organizata constienta si finalista.

Actiunea ei formativa se afla sub incidenta decisiva a idealului de om al societatii, care configureaza un anumit model de personalitate ce urmeaza a fi realizat in practica prin intermediul educatiei .

Pentru a atinge acest ideal , actiunea educativa este institutionalizata , scoala fiind institutia educativa cea mai importanta . Aceasta intrucat ea structureaza un mediu educational optim , a carui influenta se realizeaza constant , durabil , sistematic , pe baza investigarii stiintifice a caracteristicilor psihoindividuale ale elevilor .

In toate timpurile si oranduirile sociale a existat o atitudine favorabila de incredere in forta si rolul educatiei . Astfel Democrit afirmase ca in fiecare individ educatia poate crea „o a doua natura” .Kant sustinuse ca „in educatie sta marele secret al perfectiunii naturii omenesti” . Comenius aratase ca „nu se afla alt mijloc mai puternic sub Soare pentru imbunatatirea vietii omenesti decat o buna educatie a tineretului” .

SCOPUL COMPORTAMENTULUI INDEZIRABIL/ NECOOPERANT AL COPILULUI

Autor: consilier școlar Duman-Șendrescu Laura

**C.J.R.A.E./ Grădinița cu Program Prelungit
Rm.Vâlcea**

Adesea, nu știm cum să procedăm în fața unor probleme ivite în relație cu copiii noștri. Aceștia pot arăta lipsă de cooperare, refuză asumarea responsabilă a unor sarcini, sunt zgomotoși, neascultători, lipsiți de maniere și de respect față de părinți sau alți adulți. Acest comportament lipsit de limite, provocator a devenit atât de comun și aproape că este acceptat ca fiind normal, iar adulții spun adesea « Așa sunt copiii ». În realitate, aceștia se află într-un real impas și nu știu cum să procedeze cu copiii lor, pentru că metodele tradiționale de creștere nu mai funcționează.

În încercarea de a face față unor astfel de situații, apare necesitatea de dezvoltare, în rândul părinților, a unor programe de parenting, menite să îi ajute pe aceștia să achiziționeze abilități de a-și educa proprii copii.

Copiii noștri nu mai pot fi forțați să se conformeze, ei trebuie să fie stimulați și încurajați pentru a coopera. Înșă, pentru a-i stimula să funcționeze într-un mod util și cooperant, trebuie să înțelegem mecanismele psihologice implicate. După cum știm, toate comportamentele omului au un scop și reprezintă o mișcare către acest scop. Uneori știm care este scopul acțiunilor, alteori nu, adică uneori acționăm pentru un scop de care nu suntem conștienți. Același lucru este valabil și pentru copiii noștri. De aceea, dacă vrem să ajutăm un copil să-și schimbe direcția, trebuie să înțelegem ce este în spatele comportamentului său. Uneori putem descoperi scopul comportamentului unui copil, examinând rezultatul pe care îl obține prin acel comportament. Într-un fel sau altul, fie printr-un comportament plăcut, fie printr-un comportament deranjant, copilul își urmează scopul. Un copil descurajat, alege întotdeauna scopuri greșite. Ca părinți, este esențial să înțelegem aceste scopuri greșite, pentru a încerca redirectionarea copilului către o abordare constructivă și integrare socială. După Rudolf Dreikurs, există patru scopuri ale comportamentului indezirabil al copilului :

➤ **atenție nelimitată** pentru că numai atunci se simt importanți, simt că aparțin și sunt influențați de ideea greșită că sunt semnificativi doar dacă se află în centrul atenției. De câte ori răspundem la cererile de atenție necuvenită, îi întărim conceptul eronat față de sine și îi alimentăm convingerea că metoda lui greșită îl va ajuta să simtă că aparține. Dacă se întâmplă

ca unul dintre copiii dumneavoastră să vă sâcâie și dacă se potolește când țipați la el, atunci și-a atins scopul.

Soluția: acordați-i atenție când comportarea lui este acceptabilă și ignorați-l când comportarea nu este adecvată; evitați să vă mulați după cererile lui.

➤ **puterea** apare după ce părinții au încercat de câteva ori să forțeze copilul să nu mai ceară atenție necuvenită. Astfel, copilul a devenit determinat să folosească puterea pentru a-și înfrange părinții. El are un imens sentiment de satisfacție în a refuza să facă tot ceea ce vor adulții de la el. Puterea este utilizată de către copil cu dorința de a câștiga (nu contează ce!) El se simte important fie când ignora ceea ce îi spuneți să facă, fie când veți fi determinat să faceți ce spune el. Acest copil poate ajunge să găsească satisfacție numai fiind agresiv sau tiran. Dacă v-ați înfuriat în prezența lui, atunci copilul a preluat puterea.

Soluția: retragere de pe "câmpul de bătălie" și să nu devenim o parte a luptei; nu poți deveni victorios când nu ai cu cine să te lupți; transformați-i dorința de putere, de a conduce într-o dorință de a ajuta familia, de a contribui; nu va certați cu el, dar cereți-i părerea și câștigați-i cooperarea;

➤ **răzbunarea** apare din intensificarea competiției pentru putere. Când părintele și copilul sunt implicați într-o luptă de putere crescândă și fiecare încearcă să-l subordoneze pe celălalt, totul se poate transforma într-o intensă răzbunare. Copilul descurajat încearcă să caute răzbunarea crezând că doar așa poate simți că este semnificativ și că el contează doar când îl rănește pe celălalt. Răzbunarea este utilizată de copiii care cred că nu sunt iubiți de către părinți, dacă au fost pedepsiți și este calea aleasă de ei pentru a-i răni pe aceștia. Dacă ați ajuns să vă întrebați "*Cum poate să ne facă așa ceva nouă, părinților lui?*" atunci copilul dumneavoastră a folosit răzbunarea.

Soluția: să devenim conștienți de descurajarea profundă a copilului; să evităm să ne simțim răniți; să evităm să țipăm și să ne răzbunăm prin pedeapsă; oferiți-i multă dragoste și afecțiune.

➤ **nepuțința, incompetența asumată** este utilizată de copilul descurajat total, care crede că nu e mare lucru de capul lui și nu mai are rost să se străduiască. Copilul devine neajutorat și-și folosește neajutorarea exagerând orice slăbiciune reală sau imaginară, pentru a evita sarcini unde ar putea eșua și care i-ar spori și mai mult rușinea. Dacă ați renunțat să-l mai învațați ceva sau să mai așteptați vreun lucru bun de la el, atunci și-a atins scopul.

Soluția: să nu fim descurajați de "neajutorarea" copilului și să-i pregătim experiențe prin intermediul cărora să-și descopere abilitățile; încurajați-l mereu pentru a-i crește stima de sine.

În general, strategia cea mai bună în fața unui comportament nepotrivit și necooperant al copiilor este:

- să încetați să le mai oferiți recompense în momentul producerii comportamentului nepotrivit (recompense materiale, verbale etc.);
- să învațați să vă stăpâniți enervarea și să-i iubiți chiar și atunci când vă scot din pepeni;
- păstrați un ton prietenos când vorbiți cu ei;
- tratați-i cu respect, indiferent cât de nerescpectuos este comportamentul lor;
- vorbiți mai puțin și acționați mai mult;
- încurajați copilul și faceți tot ce vă stă în putință pentru a-i susține respectul de sine;

Când ne dam seama de scopul comportamentului copilului nostru, suntem în postura de a acționa pentru a înlătura scopurile pe care el vrea să le atingă și, în consecință, comportamentul problematic devine inutil pentru copil. Adică, putem să îl determinăm să se poarte diferit, doar dacă îi schimbăm motivația.

Însă, lucrul cel mai important pe care îl avem de ținut minte este că ar trebui să tindem întotdeauna mai degrabă spre *ameliorare* decât spre *perfecțiune*.

Bibliografie:

Rudolf Dreikurs, *Cum să crești copii fericiți*, Editura Institutului de Psihologie și Psihoterapie Adleriana, București, 2011

Exerciții stimulative și de socializare pentru elevii cu ADHD de vârstă școlară mică

PROF LOGOPED MOCANU CORNELIA

CJRAE VALCEA-LICEUL "PREDA
BUZESCU"BERBESTI



Elevii cu ADHD întâmpină multiple dificultăți în zona socială mai ales cu ceilalți elevi din clasă sau cu prietenii. Ei au dificultăți în selectarea comportamentelor sociale, acționează după primul impuls și nu recunosc întotdeauna aprecierile pe care le primesc. Colegii care au capacități sociale bune și care doresc, pot să-i vină în ajutor copilului cu ADHD. Colaborarea între copii poate avea loc sub forma unor activități, proiecte sau de joacă. Ei au capacitatea de a se descurca mult mai eficient în grupuri de învățare prin cooperare. Un grup mic de 2 până la 4 participanți care exersează sau se joacă împreună, îl ajută să își organizeze ideile și să-și asume responsabilitățile constituind baza ideală de exersare a abilităților de relaționare interpersonală. Grupurile restrânse de joacă îl pot ajuta să dezvolte mai multe abilități sociale

efective.

Pentru mulți dintre elevii cu ADHD, 30 de minute de joacă depășesc capacitatea lor de a menține relații amiabile cu colegii. Dacă este cazul, poate fi redus timpul de joacă efectiv la 10 minute. Astfel, elevul cu ADHD își poate exercita abilitățile de relaționare în grup și de valorificare a experienței senzoriale. Prezentăm în continuare câteva dintre aceste exerciții stimulative și de socializare:

Exercițiu văz – spirit de observație: Se prezintă copilului un lucru mai puțin uzual, fiind invitat să-i identifice mental forma, textura, culoarea, mărimea printr-un proces de interacțiune activă cu acesta: privindu-l cu atenție, atingându-l, manipulându-l. După o perioadă de explorare activă, obiectul este ascuns privirii și copilul este solicitat să facă verbal o descriere cât mai detaliată a acestuia.

Varianta exercițiului în grup: Se prezintă membrilor grupului un lucru mai puțin uzual, fiind invitați să-i identifice mental forma, textura, culoarea, mărimea printr-un proces de interacțiune activă organizată cu acesta: privindu-l cu atenție, atingându-l, manipulându-l. După o perioadă de explorare activă (fiecare copil are la dispoziție o limită de timp), obiectul este oferit următorului jucător. În momentul în care toți copiii au avut posibilitatea de a interacționa cu obiectul, acesta este ascuns, iar membrilor grupului li se solicită să facă în scris o descriere cât mai detaliată. Copilul care a făcut cea mai detaliată și mai precisă descriere a obiectului este considerat câștigător.

Exercițiu auz – atenție distributivă: Unul din copii își acoperă ochii cu palmele. La un semn al conducătorului grupului (consilier / învățător), ceilalți participanți emit timp de 30 sec. (simultan / succesiv) diferite sunete (se bate la ușă, se tropăie cu picioarele, se foșnește o pungă, etc.). După epuizarea timpului, copilul cu ochii acoperiți trebuie să identifice cel puțin trei din sunetele produse de colegi și poate desemna un alt jucător în locul său.

Exercițiu coordonare motrică – atenție concentrată – memorie – imaginație: Învățătorul/consilierul repartizează fiecărui copil o acțiune pe care trebuie să o interpreteze mimico-gestual (udatul florilor, mersul pe patine, etc.). Copiii vor forma un cerc și fiecare vine în centru pentru a exemplifica acțiunea. Primul copil care își dă seama despre ce activitate este vorba, primește un punct. În final, câștigă cel care acumulează mai multe puncte.

Exercițiu coordonare motrică – atenție concentrată: Învățătorul/consilierul execută împreună cu copiii mișcări de gimnastică (nu mai multe de cinci). Copiii sunt așezați în cerc. La semnalul conducătorului, primul jucător execută o mișcare la alegere. Al doilea imită mișcarea și mai face încă una, suplimentară. Următorul participant imită cele 2 mișcări în ordine și mai adaugă încă una. Îi revine sarcină primului să repete cele trei mișcări și să adauge încă una și așa mai departe. Jocul continuă până unul dintre copii greșește ordinea exercițiilor.

Exercițiu coordonare motrică – spirit de ordine: Fiecare membru al grupului primește câte o pungă ce conține diferite obiecte de îmbrăcăminte. La semnalul consilierului / învățătorului elevul trebuie să îmbrace hainele primite într-un timp cât mai scurt, apoi să le dea jos și să pună lucrurile înapoi în pungă. Câștigă cel care termină primul de introdus obiectele de îmbrăcăminte.

Este important să ținem cont de faptul că fiecare copil este unic atât ca individ, cât și în ceea ce privește așteptările care-i sunt adresate din partea celorlalți. Este necesar să potrivim activitatea în funcție de personalitatea, abilitățile și nevoile fiecărui copil.

APLICAȚII MODERNE ALE CONSILIERII DE GRUP – Cercul unității: un model de consiliere de grup pentru copii

Profesor logoped Mocanu Cornelia – CJRAE Vâlcea

Profesor consilier școlar Udrea Maria-Magdalena – CJRAE Vâlcea

Consilierea de grup a copiilor este recunoscută ca fiind cel mai potrivit și mai eficient mod de a-i ajuta pe aceștia să se dezvolte într-un mod sănătos. S-a demonstrat că grupurile sunt eficiente pe mai multe tipuri de teme: divorț, abilități sociale, realizări scăzute în plan școlar, consum de alcool în familie etc. Participarea la astfel de grupuri oferă de obicei copiilor experiența descoperirii faptului că nu sunt singuri cu îngrijorările și temerile lor.

Modelul unității

Întregul este întotdeauna mai important decât suma părților – lucru demonstrat de exemplu de funcționarea armonioasă a tuturor elementelor din natură. Sănătatea se axează pe relația persoanei cu sinele, cu alte persoane și ființe vii, cu mediul înconjurător și cu divinitatea. Dacă una dintre aceste relații nu funcționează cum trebuie, poate rezulta îmbolnăvirea trupului, a minții sau a spiritului.

Unele culturi reprezintă această interrelaționare prin ”Cercul vieții”, ilustrând felul în care toate aspectele vieții sunt în strânsă legătură. Cercul ne amintește faptul că toate lucrurile sunt în legătură, toate lucrurile au un scop și toate merită respect, atenție.

Procesul consilierii

În constituirea grupului de copii trebuie să se respecte unele cerințe : grupul să aibă între 5 și 6 membrii, diferența de vârstă să fie de maxim 2 ani, copiii să aibă aproximativ aceeași maturitate emoțională, socială și intelectuală trebuie cunoscute nevoile de dezvoltare și în funcție de acest lucru se stabilește frecvența întâlnirilor –un grup de copii mici ar trebui să se întâlnească o dată pe săptămână timp de 45 de minute, cu un total de 9 ședințe-, este nevoie de acordul părinților, de un interviu cu posibii membri ai grupului de consiliere. Este bine ca consilierul să știe ce așteptău copiii de la grup.

Cercul ”vorbitor”

Cercul ”vorbitor” servește drept cale de a exprima gândurile și sentimentele într-un context de acceptare deplină din partea membrilor grupului. Pentru a se respecta ordinea în grup este folosit bățul vorbitor; posesia lui reprezintă permisiunea de a vorbi. Folosirea acestui băț încurajează fiecare membru să asculte cu atenție și înlătură sentimentul de

competiție. Scopul folosirii bățului vorbitor poate fi exprimat de către consilier astfel: ”Vom folosi bățul vorbitor în cercul nostru pentru că sentimentele fiecăruia dintre noi sunt importante, fiecare are ceva de spus, și bățul ne reamintește al cui rând să vorbească este”. Ideal ar fi ca grupul să facă de exemplu o plimbare în natură și să lase bățul ”să îi aleagă” pe ei (începe să se construiască coeziunea de grup).

Membrii grupului se așează în cerc, lăsând un spațiu liber spre est, în direcția din care răsare soarele, pentru a permite să intre onestitatea, căldura și lumina. Consilierul este primul care ia bățul vorbitor și împărtășește propriile sentimente sau îngrijorări cu grupul. După ce liderul a vorbit, bățul este dat în partea stângă următorului membru. Cel care se află în posesia bățului poate să vorbească sau poate să tacă. Întrebări pot fi puse numai cu permisiunea celui care are bățul, ceilalți trebuind să își aștepte rândul. Cel care deține bățul nu este întrerupt sau criticat. Exprimarea sentimentelor sau a ideilor se face la persoana întâi. După ce bățul a trecut pe la fiecare membru, liderul grupului poate începe activitatea. La sfârșit, cercul vorbitor poate fi încheiat cu un cântec, sau cu un ritual inventat de membrii grupului. Trebuie constant amintit faptul că ceea ce se discută în cerc, rămâne în cerc, astfel demonstrându-se respectul pentru ceilalți membrii.

Exemple de activități

- Cu ajutorul bățului vorbitor se culeg informații despre grup și se împărtășesc cu grupul informații despre propria persoană. În acest moment se pot exprima regulile cercului vorbitor și scopul acestuia. Când introducerea în atmosferă s-a făcut, se poate trece la activitatea ”perspectiva timpului”. Participanții se pot prezenta prin descrierea unei experiențe pozitive, dezvăluind astfel sentimentul copilului în legătură cu ceea ce este în prezent, de unde vine (trecut), și către ce se îndreaptă (viitor). Acesta este primul pas în a adânci conștiința de sine a copilului. Liderul poate pune întrebări ajutătoare.
- După deschiderea ședinței cu ajutorul bățului vorbitor, copiii sunt scoși la o plimbare scurtă și sunt rugați să caute ”ceva special”, ceva ce le atrage atenția. Odată întorși în cerc, copiii povestesc cu ajutorul bățului vorbitor despre lucrul găsit. Li se explică apoi că aceste obiecte îi definesc, reprezentând ceva special în legătură cu ei și că ar trebui păstrat cu grijă pentru a le aminti de lucrurile care au importanță pentru ei.
- Redenumirea: exercițiul începe prin observarea denumirilor obiectelor, animalelor din mediul apropiat, inclusiv a propriilor nume. Membrii grupului sunt apoi încurajați să găsească alte denumiri, care se potrivesc mai bine obiectelor amintite, inclusiv un alt nume pentru ei sau o denumire. ”Ce experiență personală sau calitate te-a făcut să alegi denumirea aceasta?”.
- Spațiul personal-conștientizarea corporală. Copiii sunt rugați să își aleagă în cameră un loc în care se simt bine. Sunt rugați apoi să închidă ochii și sunt conduși imaginar, fără tensiune și stres, în căutarea unui loc propriu, plin desigură și sentimente plăcute, sentimente cu care să se întarcă în camera

de lucru. La sfârșitul exercițiului copiii sunt rugați să vorbească despre călătoria lor imaginară.

Mai sunt multe alte exerciții care pot fi folosite în cercul unității. Prin participarea la aceste activități, copiii achiziționează cunoștințe, devin conștienți de abilități, credințe, sentimente. Ei pot continua și în afara consilierii acest cerc al descoperirii de sine.

Bibliografie:

- Tara Chand Sharma, Modern Methods of Guidance&Counselling, Published by Sarup&Sons, New Delhi, 2002
- Vernon Ann, Ce, cum, când în terapia copilului și adolescentului. Tehnici de consiliere și psihoterapie, Editura RTS, Cluj Napoca, 2002
- Ispas Cristina (coord.), Consilierea integrativă educațională, Editura Mirton, Timișoara, 2011

TIMIDITATEA - BOALĂ SOCIALĂ

Prof.psih. Ovidiu Popa – Școala Gimnazială nr. 10 Rm.Vâlcea

Prof. Popa Dana Mihaela – GPP nr. 14 Rm.Vâlcea

Epoca electronicii este menită să ne ofere mai mult timp liber; ea însă ne lipsește din ce în ce mai mult de el. Tehnologia ne-a făcut eficienți și a redefinit timpul și valoarea lui; el nu trebuie pierdut, ci utilizat rapid și cu un scop. Pe de altă parte, tehnologia definește continuu modul nostru de comunicare. Oamenii sunt puși din ce în ce mai rar în fața unor interacțiuni directe datorită telefoanelor, fax-urilor, Internetului etc., care dau iluzia unui contact direct (de fapt, singurul lucru atins este tasta calculatorului). Ocaziile din ce în ce mai puține de contact direct între persoane îi pun pe timizi într-un mare dezavantaj.

Studiile arată că, din 1975 până în prezent, frecvența timidității a crescut de la 40% la 48%. Timizii, aparent blânzi și calmi trăiesc, de fapt, într-o continuă stare de șovăielnici, permanent analizându-și părțile negative și preocupându-se peste măsură de părerea celorlalți despre ei. La o petrecere, de exemplu, în timp ce toți ceilalți fac cunoștință unii cu alții, dansează, persoanele timide își analizează modalitățile de control al impresiei publice pe care o generează („Dacă stau în cel mai îndepărtat colț al camerei și pretind ca examinez tabloul de pe perete, toți vor crede că sunt interesat de artă și nu va fi nevoie să vorbesc cu nimeni”). În tot acest timp, inima lor bate repede, pulsul crește, stomacul este încordat - toate acestea fiind semnale psihologice ale suferinței și nefericirii autentice.

Într-un articol al său, Zimbardo (cunoscut psiholog italian) enumera consecințele nefaste ale timidității. Este vorba de o serie de probleme sociale: dificultate de a face cunoștință cu oamenii și a încheia prietenii, ceea ce îi condamnă pe timizi la singurătate și depresie. Apar și probleme cognitive: incapacitatea de a gândi clar în prezența altora, tinzând să se blocheze în conversații. Ei pot părea din această cauză, dezinteresați sau nepoliticoși, când sunt de fapt foarte nervoși. Excesiv de egocentrice, ei sunt continuu preocupați de

fiecare aspect al înfățișării și comportamentului lor. Trăiesc sub presiunea a două temeri: de a nu fi văzuți de ceilalți și teama de a fi văzuți dar considerați ne semnificativi.

Articolul lui Zimbardo a marcat un domeniu nou de studiu. Ultimele concluzii la care s-a ajuns în înțelegerea acestei boli sunt următoarele:

Incidența timidității în lume a ajuns la 48% și este în creștere;

În general timiditatea este ascunsă;

Unii oameni se nasc cu o înclinație a temperamentului spre timiditate. Totuși, acest fapt nu condamnă persoanele respective la „evitarea privirii celorlalți”.

Foarte mult se datorează educației din familie. Se vorbește chiar de o neurobiologie a timidității. Cel puțin trei centri cerebrali care mediază frica și anxietatea sunt implicați în comportamentele timide.

În mare parte, timiditatea este dobândită în urma experienței de viață. Incidența timidității variază cu fiecare țară. Se pare că israelienii sunt cel mai puțin timizi dintre toți locuitorii planetei. Un factor major care determină timiditatea este stilul diferit al fiecărei culturi de a atribui lauda și pedeapsa copiilor.

Timiditatea are o anumită valoare pentru supraviețuire.

Istoria naturală a timidității

Timiditatea nu a fost întotdeauna o sursă de suferință. A fi timid sau inhibat servește unei funcții protectoare, întrucât naște precauție. Fără îndoială, timiditatea l-a scos pe Homo sapiens din câteva situații „încordate” de-a lungul erelor. Inițial timiditatea a servit ca armă protectoare pentru eul fizic. În fond și la urma urmelor, numai după ce s-a acomodat total cu un nou mediu, un animal se simte în siguranță, se comportă natural, relaxat și explorează împrejurimile. Procesul de acomodare este o caracteristică fundamentală a tuturor organismelor.

Cum conștientizarea la om a crescut, principala amenințare o constituie acum stânjeneala psihologică, starea oamenilor de a se simți în încurcătură. Fiecare individ posedă, într-o oarecare măsură, ceea ce se numește inhibiție socială. O mică doză de timiditate este benefică pentru orice om; prea multă, însă, nu folosește nimănui.

Tehnica este un mediu perfect pentru timizi. Internetul, de exemplu, reprezintă un mod de a interacționa cu ceilalți. Orice tip de comunicare indirectă înlătură multe dintre barierele care îl inhibă pe timid. Pericolul este însă acela că tehnologia poate deveni un paravan după care se ascund cei ce se tem de relațiile sociale directe.

Sfaturi pentru părinți

Pentru a nu avea copii timizi, părinții trebuie să respecte anumite sfaturi date de psihologi:

Nu fiți superprotectori; lăsați copilul să facă fața singur la provocări; încurajați-l să exploreze noi lucruri și situații.

Arătați-le respect și înțelegere; stați de vorbă cu el despre sentimentele sale, stările de nervozitate și teamă; depășirea anxietății și fricii nu este un proces simplu; este nevoie de simpatie, răbdare și perseverență;

Încurajați-i tot timpul, în special în momentele în care se simt stânjeniți sau după ce au fost „necăjiți” ;

#Ajutați-i să-și formeze prieteni; copiii timizi se joacă mai bine cu copii mai mici decât ei;

Sfătuiți-vă cu profesorii ce măsuri ar trebui luate în clasă sau pe terenul de joacă în favoarea copilului dumneavoastră;

Pregătiți-vă copilul pentru noi experiențe, ajutați-l să-și pregătească activitățile care reprezintă pentru el situații noi:

- Cum să ceară informații unui necunoscut
- Cum să se comporte la o petrecere;

Ajutați-l să-și găsească activități potrivite vârstei, să se implice în activități extrașcolare;

Oferiți-le un suport indirect, arătați-le mulțumirea și mândria dumneavoastră;

Feriți-vă de certuri în prezența copilului, este foarte important să-i oferiți siguranță și armonie în familie;

Folosiți-vă și propriul dumneavoastră comportament, ca un exemplu de urmat de copilul dumneavoastră;

Cel mai important este să discutați, să-i tolerați și să vă iubiți copiii așa cum sunt ei, chiar și timizi, și nu cum ați dori dumneavoastră să fie.

Ajutați-i pe timizi

Din doi oameni, unul este timid. Fii sensibil la faptul că alte persoane nu pot fi atât de sigure pe ele și de încredătoare ca tine. Este de datoria ta să-i faci pe ceilalți să se simtă bine în preajma ta.

Asigură-te că nici o persoană dintr-o adunare nu monopolizează atenția, toți cei prezenți trebuie să beneficieze de o oarecare atenție pentru un timp. Acționează astfel încât să scoți ce este mai bun din ceilalți în orice situație. Profesorii ar trebui să solicite mai multe răspunsuri din partea celor care nu prea vorbesc.

La petreceri „sparge gheața”, apropiindu-te de cei care stau singuri și atrage-i în cercul tău de prieteni.

Ajutați-i pe ceilalți să se implice în conversații care îi avantajează. Află ce îl interesează pe timidul de lângă tine și deschide discuția pe această temă.

Implică persoanele timide în conversație. Timizii nu intervin într-o discuție neîntreruptă. Dacă tu ești activ într-o conversație, antrenează-i și pe cei mai timizi.

De reținut

Trebuie să se facă distincție între introvertiți și timizi.

Introvertiții au capacitate de comunicare și stima de sine necesare relaționării cu ceilalți, dar preferă să fie singuri. Timizii doresc chiar foarte mult să fie cu ceilalți, dar sunt deficitari în ceea ce privește capacitatea de relaționare socială și considerația pentru propria persoană.

Ceea ce-i unește pe timizii de toate felurile este acuta lor conștiință de sine. Ei sunt „conștienți” chiar și de propria lor conștiință de sine. Își petrec foarte mult timp

concentrându-se asupra propriei persoane și asupra slăbiciunilor lor, încât le rămâne prea puțin timp să privească în jur.

Fiind o variabilă a personalității, timiditatea poate fi regăsită, într-un moment sau altul, la fiecare dintre noi, fără a face însă obiectul unei terapii. Dar atunci când timiditatea este structurală, profundă și de lungă durată, terapia ei este necesară și chiar imperativă.

Regândirea și diversificarea metodologiei didactice. Amplificarea caracterului formativ al învățământului

Prof. Chicioara Elena

Scoala Gimnaziala Nr.4, Rm Valcea

Transformările actuale din domeniul învățământului impun un nou concept de instruire a cadrelor didactice, scopul căruia este formarea unor profesioniști de o înaltă cultură pedagogică. Vocația, talentul, abilitățile, fiind descoperite, valorificate și dezvoltate pe parcursul anilor de studii la facultate, constituie baza tehnologiei și măiestriei pedagogice.

În contextul reformei educaționale din țara noastră, cunoștințele, mai exact, conținuturile instructiv-educative, nu mai sunt elementul central al activităților de proiectare didactică la macronivel. Din dorința de a asigura, atât pe planul discursului teoretic, cât și pe cel al praxisului educațional, o reală și o semnificativă deplasare de accent de pe dimensiunea informativă pe cea formativă a procesului de învățământ, actuala abordare curriculară nu mai centrează acțiunea educațională pe conținuturi, ci pe formarea de *competențe educaționale complexe*. În contextul educațional actual, „a ști” nu mai este un scop în sine, ci un factor intermediar care asigură premisele pentru „a ști să faci”, „a ști să fii” și „a ști să devii”.

Termenul *metodologie* provine de la grecescul „*metodos*” (cale, linie, direcție sau itinerar, proces și mod de obținere a cunoștințelor și valorificarea lor în știința contemporană) și „*logos*” (știință). Noțiunea de *metodologie* are două sensuri (accepții, interpretări). *Metodologia* este considerată *metodă* sau este definită ca o *sumă a metodelor de predare - învățare- evaluare*. În cazul nostru *metodologia* poate fi definită ca o subdiviziune a tehnologiei instruirii, ca o totalitate de principii, metode, procedee, forme de studiere a fizicii, deosebind în același timp *metodologia generală* și *particulară*, adică conceperea în sens *larg* și în sens *îngust*.

În accepția noastră metodologia instruirii vizează următoarele aspecte:

- modul în care sunt transmise, acumulate și aprofundate cunoștințele;
- modul în care se formează și se dezvoltă abilitățile intelectuale și practice;
- controlul dobândirii cunoștințelor și al formării abilităților intelectuale și practice, respectiv stabilirea nivelului de instruire al acestor cunoștințe și al gradului de dezvoltare a abilităților;
- valorificarea unor posibilități de dezvoltare a unor calități intelectuale.

Cele menționate determină caracterul ierarhic al cunoașterii metodologiei atât pe verticală (de la ideile filozofice și generale la cele particulare metodologice), cât și pe orizontală (de la fapte metodologice spre analiza și sinteza lor, spre principii metodologice).

Literatura de specialitate a problemei definește metodologia și prin rolurile îndeplinite.

Astfel, ea este un sistem de căi (metode) pentru: precizarea, verificarea teoretică și practică a unei ipoteze; acumularea și prelucrarea datelor obținute; construirea și validarea modelului teoretic și aplicativ de optimizare a procesului educației și instruirii; rezolvarea trecerii de la teorie la practică și invers; ridicarea practicii empirice a practicianului la o anumită ținută științifică; cunoașterea continuă a evoluției problematicii educației / instruirii și optimizării ei, facilitarea comunicării și generalizării rezultatelor pozitive și inovatoare obținute. Reperetele indicate și-au găsit reflectare pe parcursul întregii cercetări.

Metodele moderne de predare – învățare - evaluare oferă o ocazie benefică de organizare pedagogică a unei învățări temeinice, ușoare și plăcute, și în același timp și cu un pronunțat caracter activ-participativ din partea elevilor, cu posibilități de cooperare și de comunicare eficientă. Folosirea sistematică a metodelor moderne, presupune desfășurarea unor relații de comunicare eficientă și constructivă în cadrul cărora, toți cei care iau parte la discuții, să obțină beneficii în planurile cognitiv, afectiv-motivațional, atitudinal, social și practic aplicativ.

Folosirea metodelor moderne de predare – învățare - evaluare nu înseamnă a renunța la metodele tradiționale ci a le actualiza pe acestea cu mijloace moderne.

La finalul activităților moderne de predare – învățare - evaluare rezultatele școlare nu se referă numai la achizițiile elevilor în domeniul cognitiv, cunoștințe, priceperi, capacități, abilități și la întregul spectru de comportamente care contribuie la dezvoltarea personalității elevului: comportamente școlare din plan afectiv și psihomotor, unele rezultate școlare, unele

rezultate extrașcolare cu influență directă asupra rezultatelor școlare, deprinderi autoevaluative, sau rezultatele indicate ale procesului de instruire.

Actul instruirii, centrat pe satisfacerea directă sau indirectă a intereselor elevilor, se bazează pe *teoria jocurilor*. Procesul educativ trebuie să trezească interese, să declanșeze reacții pentru satisfacerea trebuințelor și să ofere cunoștințele prin care reacția să fie dirijată spre scopul propus.

- Metode bazate pe creativitate individuală:

Aceste metode cuprind: eseul, referatul, proiectul de cercetare, portofoliul.

Sunt analizate modalitățile de realizare, avantaje și dezavantaje, evaluarea și exemple pentru fiecare metodă în parte.

- Metode moderne de stimulare și evaluare a grupurilor și a microgrupurilor.

Sunt prezentate numeroase metode de predare: brainstorming-ul, Philips 6-6, Metoda 6-3-5, Reuniunea panel, Explozia stelară, Metoda Frisco și multe altele, cu avantajele și dezavantajele lor de rigoare.

- Învățarea asistată de calculator.

Didactica specialității orientează, precizează și concretizează la fiecare disciplină de studiu, un ansamblu de *tipuri de activități și de acțiuni* care:

- se raportează la principiile didacticii generale în soluționarea unor probleme specifice;
- își făurește legități proprii, pe baza valorificării experienței didactice acumulate de predarea fiecărei discipline incluse în noul curriculum național;
- abordează procesul de învățământ în funcție de obiectivele, competențele, conținuturile și activitățile de învățare, sugestiile metodologice predate prin Programa școlară la disciplina de specialitate;
- realizează adaptarea noțiunilor de principii, finalități, conținut, metode, forme de organizare, strategii de proiectare și de evaluare pentru fiecare disciplină școlară;
- face recomandări metodice de realizare a procesului de învățământ, având în vedere specificul psihopedagogic al formării noțiunilor de specialitate, precum și legătura permanentă cu realitatea științifică proprie domeniului de activitate;

- are în vedere acțiuni permanente de perfecționare a propriilor activități de predare – învățare – evaluare, activități ce vizează dobândirea acelor cunoștințe, atitudini și competențe solicitate de programele școlare, pe de o parte, cât și de științele pe care le reprezintă și de practica economico – socială, pe de altă parte.

Din cele prezentate rezultă că aria de cuprindere și structura de bază a *Didacticii specialității* se înscrie pe următoarele coordonate generale și vizează:

- Determinarea și aplicarea particularizată, la fiecare obiect de învățământ, a tuturor *componentelor principale* ale procesului de învățământ, în general și anume:
 - Elaborarea concretă și operaționalizarea *conținutului* obiectelor de învățământ prin transpunerea lui în documente și suporturi operaționale (programe, manuale, materiale auxiliare) prin:
 - particularizarea *ansamblului componentelor curriculumului școlar*, urmărind conținuturile, activitățile de învățare, sugestiile metodologice din programa școlară de specialitate;
 - *structurarea și stabilirea conținutului* în concordanță cu evoluțiile metodologice și transformările structurale din Noul Curriculum Național, cu științele contemporane, având în vedere și cultura de specialitate;
 - *elaborarea strategiilor* specifice procesului de instruire în vederea parcurgerii conținutului și atingerii finalităților (obiective, competențe) din curriculum formal al fiecărei discipline.
 - Adoptarea unei *docimologii didactice* specifice fiecărui obiect de învățământ prin sisteme specifice de control și de evaluare a cunoștințelor și a deprinderilor însușite de elevi, ca bază a ameliorării și a creșterii eficienței activității didactice viitoare.
 - Sintetizarea tuturor componentelor specifice unei didactici de specialitate în *demersuri creative* și inovative, menite să conducă la continua dezvoltare și perfecționare a procesului de învățământ.

Didactica specialității este o disciplină științifică al cărei obiectiv este optimizarea procesului de predare – învățare – evaluare, fiind orientată spre natura (specificul, esența) cunoștințelor școlare și modul de organizare a predării conținutului, spre modalitățile de transmitere a acestora, prin intermediul diferitelor discipline de studiu de specialitate .

Educația școlară, este ghidată de finalități, scopuri și obiective. Finalitățile reprezintă direcțiile, orientările strategice ale funcționării învățământului într-o anumită perioadă istorică a dezvoltării sociale, economice și culturale ale unei țări. Ele sunt elaborate pe baza concepției social – economice - politice despre dezvoltarea societății, a cunoașterii și a personalității umane. În concordanță cu finalitățile se formează scopurile care precizează rezultatele ce se așteaptă să fie realizate la fiecare nivel și tip de școlarizare. De regulă, finalitățile și scopurile sunt prezentate în documentele de politică școlară și în cele juridice.

Practica școlară a dovedit că realizarea cu mai mare eficiență, a finalităților și a scopurilor propuse presupune reducerea decalajului dintre generalitatea lor orientativă și solicitările curente ale planificării, programării și desfășurării procesului de învățământ. Această cerință este realizată prin formularea *obiectelor procesului de învățământ (numite și obiective pedagogice sau educaționale)*

Definirea conceptului de conținut al procesului de învățământ

În ansamblul componentelor procesului de învățământ, conținutul învățământului ocupă o poziție centrală, deoarece formarea (modificările care se produc la nivelul personalității elevului) se bazează pe informare, pe calitatea informațiilor și pe modalitățile participative de achiziționare a acestora de către elevi. Obiectivele pedagogice nu se pot determina în mod abstract, ci numai în raport cu conținuturile informaționale ce sunt vehiculate în activitatea de instruire și învățare. Toate celelalte componente ale procesului de învățământ (metode, mijloace etc.) se stabilesc în funcție de particularitățile conținuturilor vehiculate. Proiectarea întregului demers didactic, a situațiilor de instruire se realizează în funcție de conținuturile învățării școlare, pentru a le reliefa valențele formative. De asemenea, itemii probelor de evaluare au în vedere elementele esențiale de conținut.

Comunicarea didactică și interacțiunea profesor-elev, presupun de fapt vehicularea conținuturilor educaționale.

Conceptul de conținut educațional sau conținut al procesului de învățământ desemnează „ansamblul valorilor specifice și dominante într-o societate, selectate din ceea ce a creat mai valoros umanitatea, din cultura epocii, structurate în cunoștințe ce conduc la formarea unor priceperi, deprinderi, capacități, modele de acțiune și trăiri afective în conformitate cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății.”

Conținutul învățământului este componenta procesului de învățământ cu cea mai rapidă modalitate întrucât dinamica societății, a cunoașterii dezvoltă mereu în cultura socială noi informații necesar de produs în procesul educațional, conținutul învățământului fiind determinant pentru nivelul de cultură al unui popor.

Conținutul învățământului este dimensionat conjunctural, în funcție de gradul de dezvoltare cognitivă a societății, de specificitatea culturală a unei comunități, de marile curente de idei devenite dominante, de interesele și năzuințele oamenilor, de cerințele de formare a omului în societatea respectivă.

Prioritățile reformei învățământului

Lumea contemporană, prin dezvoltarea sa social-economică, impune o schimbare de paradigmă. Înțelegerea dezvoltării era, în primul rând, condiționată de creșterea economică, astăzi aceasta trebuie realizată și proiectată la scara umanului, esențială fiind promovarea ființei umane totale în inserția sa socială și în împlinirea individuală atât pe plan spiritual și moral, cât și material.

G. Văideanu, 1988, *sublinia ideea că „dezvoltarea trece prin educație și cultură și că dezideratul poate deveni realitate socio-educatională numai în măsura în care toți membrii unei colectivități umane și-l însușesc ca perspectivă și ca program de lucru”* [22].

Există o relație biunivocă între educație și dezvoltare, prin:

- *măsura în care educația contribuie la dezvoltarea social-economică, relevanța socială a calificărilor oferite de învățământ pe diferite trepte de școlarizare;*
- *gradul în care dezvoltarea ,social-economică implică schimbări și adaptări în educație, capacitatea de receptivitate și flexibilitate a sistemului școlar în raport cu direcțiile și ritmurile dezvoltării sociale”.*

Educația devine esențială în modelarea viitorului sporind șansele de a apropia viitorul de aspirațiile și trebuințele oamenilor. J. Dewey consideră că „școala nu pregătește pentru viață, este însăși viața” [8].

Democratizarea societății românești impune un învățământ democratic și reformat. Școala, prin modul ei de organizare, constituie un cadru democratic, care permite factorilor educaționali să trăiască o viață democratică.

Democratizarea educației implică după Ch. Hummel două dimensiuni:

- *învățarea participativă*, prin care fiecare participă prin educație la propria sa formare;
- *învățarea inovatoare*, cu caracteristicile principale: participarea și anticiparea.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

3. Piaget J., „*Epistemologia genetică*” Editura Dacia. Cluj Napoca, 1973;
8. Bernstein B., „*Studii de sociologie a educației*”, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1978;
16. Cerghit I., Neacșu I., „*Prelegeri pedagogice*”, Editura Polirom, Iași, 2001;
18. **Ivanov A.**, „*Analele universității București- Phisica*” , București, 52-2003;
20. **Ivanov A.**, „*Convorbiri didactice*”, nr. 5, 6, 7, 8, Editura „Școala XXI” a Casei Corpului Didactic Tulcea, 2004;
22. Văideanu G., „*Învățarea în grupe mici*”, Revista de pedagogie, nr 6, 1988;
26. Malinovschi V., și colab., „*Metodica predării fizicii*”, Editura Arg-Tempus, Pitești, 1995;
31. Păcurari O., „*Învățarea activă-suport de curs*”, Școala de Vară, Sinaia, 22-29 iulie 2001;
32. Cerghit I., „*Creativitatea-trăsătură de bază a personalității profesorului*”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978;
35. Țîrcovnicu V., „*Învățământ frontal, învățământ individual, învățământ pe grupe*” Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981;

Utilizarea Disciplinării Pozitive în clasa de elevi

Prof. cons. școlar Mosor Ana-Maria

COLEGIUL DE SILVICULTURĂ ȘI PROTECȚIA MEDIULUI

Disciplinarea pozitivă se bazează pe filozofia lui Alfred Adler și anume disciplinarea se bazează pe dragoste necondiționată și pe crearea unui sentiment de valorizare și semnificație în rândul elevilor. Disciplinarea înseamnă că nu pot forța pe nimeni să facă ceva, dar pot schimba condițiile din clasă pentru a influența deciziile pe care le pot lua elevii.

De asemenea, nu putem controla totul, iar noi cu siguranță nu putem controla comportamentele fiecăruia, dar noi, cadrele didactice, avem o anumită putere în sala de clasă. Este puterea pe care noi, în calitate de profesioniști și de ființe umane o alegem să o dăm la situațiile dificile.

Elevii au nevoie să fie învățați să respecte și să urmeze regulile sociale, dar într-o manieră pozitivă, fără pedepse și abuz. Cercetările au evidențiat că băieții și fetele răspund mai bine abordărilor pozitive, bazate pe tehnici de negociere și recompense, decât prin pedepse verbale sau fizice.

Cele 7 principii ale Disciplinării Pozitive sunt:

1. Respectarea demnității copilului.
2. Dezvoltarea comportamentelor pro-sociale, autodisciplina.
3. Maximizarea participării elevului.
4. Respectarea nevoilor elevului.
5. Respectarea motivației elevului.
6. Asigurarea dreptății (egalitate și non-discriminare) în clasă.
7. Promovarea solidarității.

Source: Power, F. Clark and Hart, Stuart N. "The Way Forward to Constructive Child Discipline," in: Hart, Stuart N (ed.), *Eliminating Corporal Punishment: The Way Forward to Constructive Child Discipline*. Paris: UNESCO Publishing, 2005.

Pași pentru dezvoltarea unei Disciplinări Pozitive:

Dacă pedeapsa o putem folosi doar ca pe o singură metodă de educare, disciplinarea pozitivă este un proces în patru pași care recunoaște și recompensează comportamentele dezirabile într-o manieră potrivită:

1. Comportamentul dorit este descris: "Am nevoie, ca fiecare să facă liniște acum, vă rog."

2. Motivele clare sunt prezentate: "Vom începe ora de matematică și fiecare trebuie să asculte cu atenție. Aceasta înseamnă că a face liniște arată respect pentru alții. Este un bun exemplu să îi tratăm pe alții așa cum dorim să fim și noi tratați."
3. Se cere confirmarea: "Înțelegeți de ce este așa important să faceți liniște?"
4. Comportamentul corespunzător este încurajat: contactul cu ochii, un zâmbet, 5 minute în plus pentru discuții, un joc la sfârșitul orei.

Scopul acestor lecții este să îi facem pe elevi să se simtă că aparțin grupului și că noi, profesorii îi acceptăm așa cum sunt. În utilizarea disciplinării pozitive, încercați să păstrați în minte rata de 4:1. Încercați să determinați clasa să facă 4 lucruri bune pentru un comportament provocator. Fiți perseverent. Pentru a putea să păstrați acest scor, încercați să păstrați un jurnal al clasei și notați de câte ori clasa a făcut comportamente dezirabile. Profesorii care folosesc disciplinarea pozitivă cred în abilitățile elevilor de comunicare, în resursele lor și încearcă să încurajeze comportamentele pozitive bazate pe respect mutual, demnitate și respect.

Disciplinarea pozitivă cultivă un mediu prietenos cu elevii care promovează:

- Ascultarea opiniei elevilor în stabilirea limitelor.
- Posibilitatea elevilor de pune întrebări înainte de a emite judecăți în loc să pedepsim elevii care au avut comportamente provocatoare.
- Găsire de soluții pentru a rezolva problemele împreună cu elevii.

Diferențe între pedeapsă și disciplinarea pozitivă

Pedeapsă	Disciplinare Pozitivă
Autoritate – regulile sunt impuse	Participarea elevilor la stabilirea regulilor
Utilizarea forței	Utilizare încurajării
Critica	Dezvoltarea stimei de sine

De asemenea, disciplinarea pozitivă promovează abordarea centrată pe elev prin încurajarea învățării auto-disciplinării. Auto-disciplina îl învață pe elev:

- Să își exprime emoțiile și sentimente
- Să participe la luare deciziilor
- Să cunoască consecințele actelor sale
- Să își asume responsabilitatea pentru greșelile sale.
- Să învețe că greșelile sunt oportunități de învățare.

Activitate pentru clasa de elevi

Utilizarea unui model de contract realizat împreună cu elevii pentru stabilirea comportamentelor dezirabile în sala de clasă.

Poți să faci asta?	
Acesta este un contract între.....și.....	
Eu elev sunt de acord să.....începând din.....	
Eu profesor sunt de acord să.....în caz de.....	
Semnătura	Semnătura
Data	

Bibliografie:

1. Power, F. Clark and Hart, Stuart N. "The Way Forward to Constructive Child Discipline," in: Hart, Stuart N (ed.), *Eliminating Corporal Punishment: The Way Forward to Constructive Child Discipline*. Paris: UNESCO Publishing, 2005, pg.26-30
2. *Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom – a guide for teachers* UNESCO 2006

Auzul fonematic și educarea lui

Prof. logoped Băiașu Mihaela-Anca
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vâlcea

Fonemul reprezintă unitatea minimală a sistemului limbii. El este sunetul vorbit, cel din care se alcătuiesc silabe, cuvinte, propoziții și fraze. În scriere fonemul este redat prin litere, numite și grafeme. Alfabetul românesc are 27 de litere, dar nu tot atâtea foneme. Prin combinarea literelor se pot redat toate fonemele (spre exemplu, fonemul *g* este redat în scris printr-un *g* urmat de vocalele *i* sau *e*: *ge*, *gi*).

Auzul uman are această particularitate numită auz fonematic, prin care percepe sunetele vorbirii ca elemente semantice/foneme diferite (adică datorită acestei capacități noi

reuşim să ne însuşim limbajul verbal; atunci când învăţăm o altă limbă străină este necesară dezvoltarea unui alt auz fonematic, specific limbii respective).

Atunci când există o tulburare la nivelul auzului fonematic, recepţia limbajului este afectată (copilul nu poate percepe corect anumite sunete şi nici ordinea acestora în cuvânt) şi de asemenea emisia limbajului (el va vorbi aşa cum va percepe cuvintele, adică cu greşeli). Netratată la timp, tulburarea auzului fonematic va cauza copilului dificultăţi şi în ce priveşte scrierea (reprezentarea în plan grafic a) cuvintelor (neputând percepe corect sunetele şi ordinea lor în cuvânt, copilul nu le va putea reda în scris). Dezvoltarea insuficientă a auzului fonematic nu trebuie confundată cu un auz slab. În cazul tulburării de auz fonematic nu este nimic în neregulă cu urechea ca şi organ de simţ (cum se întâmplă în cazul auzului slab), ci există o tulburarea a funcţiei proceselor cerebrale de analiză a sunetelor vorbirii.

Actul pronunţiei este unul de natură senzorial-motrică. Astfel, calitatea pronunţiei depinde de dezvoltarea auzului fonematic şi de dezvoltarea motricităţii organelor articulatorii. Copilul emite/pronunţă sunete pe baza sunetelor pe care le percepe auditiv (le aude). El îşi va regla pronunţia în funcţie de ce aude şi de felul în care pronunţă el (comparând pronunţia lui cu a celorlalţi) formând acele conexiuni senzorial-motrice care să asigure formarea limbajului (conexiuni ce implică auzul şi mişcările ce se produc în timpul articulării sunetului). Orice modificare la unul dintre cele două nivele (motric, auz fonematic) are repercursiuni asupra întregului proces de pronunţie.

Educarea auzului fonematic are un rol foarte important în activitatea logopedică. Încea de la începutul evaluării logopedice, copilul logopat este testat pentru a se observa dacă are dificultăţi la acest nivel. Pe parcursul desfăşurării activităţii logopedice, educarea auzului fonematic constituie o etapă a procesului de stimulare verbală şi de corectare a dificultăţilor de vorbire, în fiecare şedinţă de logopedie, realizându-se şi exerciţii specifice în acest sens.

Pentru a înţelege de ce este important auzul fonematic trebuie să ştim :

- 1. Ce este auzul fonematic ?** Auzul fonematic este acel tip de auz care se manifestă prin capacitatea de a discrimina între diferitele sunete ale limbii. Acesta este diferit de auzul fizic, motiv pentru care există persoane ce au un auz fizic bun, dar un auz fonematic deficitar. Acesta din urmă se poate întâlni şi pe fond de hipoacuzie (deficienţe de auz mai mult sau mai puţin grave).
- 2. Care sunt semnele unui auz fonematic deficitar ?** Încă de la o vârstă foarte mică (1-3 ani), se pot depista dificultăţile de auz fonematic prin exerciţii simple : „Cine face aşa?” (se folosesc sunetele pe care le scot animalele sau diferite zgomote din natură - onomatopee), „Spune la ce am cântat” (se utilizează înregistrări cu instrumente muzicale recognoscibile de către copil), „Ghiceşte vocea” (copilul este întrebat al cui este glasul auzit); sau sub forma jocului de tipul „Am spus bine?” (i se spune copilului anumite cuvinte şi el trebuie să spună dacă aceea este forma corectă sau nu).

În perioada preşcolară, auzul fonematic deficitar se poate observa la nivelul pronunţiei deficitare, atunci când copilul face confuzii între anumite sunete în timpul vorbirii, iar mai târziu, în perioada şcolară, aceleaşi confuzii pot apărea şi la nivelul limbajului scris.

3. Cum poate fi educat auzul fonematic ? În perioada antreprescolară, în sensul acesta se folosesc mult onomatopeele. Tot cu această metodă copii ajung să îşi formeze emisia unor sunete pe care nu le au încă în vocabular.

Şi în corectarea tulburărilor de pronunţie (a dislaliilor), se porneşte de la emiterea diferitelor onomatopee ce conţin sunetul pe care ni-l dorim să îl obţinem.

La prescolari, în corectarea dislaliilor, se poate lucra cu jocuri ce au ca mijloc de atenţie bătaia din palme (de exemplu, i se prezintă copilului cuvinte amestecate, unele care contin sunetul "Ş", altele care contin sunetul "S" şi i se solicită să bată o dată din palme când aude sunetul "Ş", respectiv de două ori când îl aude pe "S"), pe fişe desenate (conţin imagini ale căror denumiri au fie sunetul "Ş", fie pe "S", sarcina copilului fiind aceea de a colora

imaginile ale căror denumiri îl conțin pe unul dintre cele două), paronime (de exemplu, "scoala" - "școala", "paste" - "paște", "musca" - "mușca", "cos" - "coș" etc., cu specificarea sensului cuvintelor din pereche) și jocuri de sortare a unor imagini (de exemplu, i se prezintă copilului niște cartonașe cu imagini ale căror denumiri îl conțin pe "S" sau pe "Ș", pe care el trebuie să le așeze pe două categorii;

Diferențierea consoanelor surde de cele sonore. Copilul stă cu spatele spre adult, la distanță de 3-4 m. Adultul pronunță, când mai încet când mai tare, diferite silabe (ca-ga, ta-da, pa-ba, up-ub, opo-obo, fa-va, eve-efe, us-uz, ezo-eso, sum-zum, tis-tiz etc) sau cuvinte (pere-bere, pun-bun, pile-bile, creier-greier, stâncă-stângă, fată-vată, far-var, fiu-viu, varsă-varză, paie-baie, tata-data, pară-bară, cară-gară, coală-goală etc). Sarcina copilului este de a repeta ceea ce spune adultul (el trebuie să fie foarte atent la ceea ce aude pentru a reda corect cuvântul respectiv).

Identificare primului sau ultimului sunet dintr-un cuvânt sau a poziției unui anumit sunet din cuvânt (început, mijloc, final).

Jocuri hazlii în care sunteul se repetă. Se pronunță rapid cuvinte sau propoziții hazlii (framantarile de limba).

Căprarul crapă capul caprei pe capră în patru.

Pe cap un capac, pe capac un ac.

Un cocostârc s-a dus la cocostârcărie să se descocostârcească.

Șapte sape late și alte șapte sape late, să le car pe toate în spate.

Am o mătă mătoasă căpățânoasă care are cinci mătoșei jucăuși frumușei.

E foarte important ca aceste exerciții de educare a auzului fonematic să fie realizate într-o manieră ludică, așa cum se realizează mai toate activitățile din cadrul ședințelor de terapie logopedică cu preșcolarii și scolarii mici, pentru ca cei mici să se implice activ în savârșirea lor.

CONSILIEREA ELEVILOR CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT

**BIBLIOTECAR, DOBRE ANA-MARIA
COLEGIUL ENERGETIC RM.VÂLCEA**

Comportamentul reprezintă totalitatea faptelor, actelor, reacțiilor prin care o persoană răspunde solicitărilor lumii exterioare. Orice comportament este determinat de anumite motive, este îndreptat spre realizarea unor scopuri și reprezintă expresia unor atitudini ale persoanei.

Individul tinde să se supună normelor și valorilor grupului pe care le asimilează și le consideră benefice pentru viața sa sau, dimpotrivă le contestă, le critică și nu se supune acestora. Manifestările comportamentale conforme unor norme sociale și prescise și în concordantă cu așteptările grupului sunt considerate dezirabile. La polul opus, nonconformitatea cu astfel de norme conduce la devianță comportamentală - "lipsa de adeziune la modelul normativ... care încalcă prescripțiile normative și violează cerințele instituționale.

Aceste cerințe educative speciale solicită abordarea actului educațional de pe poziția capacității elevului deficient sau aflat în dificultate de a înțelege și valorifica

conținutul învățării, și nu de pe poziția profesorului sau educatorului care desfășoară activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase omogene sau pseudo-omogene de elevi.

Educația specială are în vedere un anumit tip de educație adaptată și destinată copiilor care nu reușesc să atingă în cadrul învățământului obișnuit nivele educative și sociale corespunzătoare vârstei. Acești copii sunt copii cu cerințe/nevoi educative speciale. Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi de egalizarea șanselor de acces, participarea și integrarea școlară și socială.

Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată. Copiii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare. Acești copii au în aceleași timp și anumite necesități, particulare, specifice, individualizate. Ei sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, motivațiilor, capacității chiar dacă prezintă același tip de deficiență.

Educația sau școala inclusivă implică cu necesitate pregătirea de ansamblu a școlii și societății, pentru a primi și satisface participarea persoanelor cu handicap la medii școlare și sociale obișnuite, ca elemente componente naturale ale diversității umane, cu diferențele ei specifice.

Educația sau școala inclusivă implică ideea de schimbare, a școlii și societății în ansamblu, cu scopul de a răspunde dezideratului societății viitorului - „o societate pentru toți” care să răspundă mai bine nevoilor, potențialului și aspirațiilor tuturor copiilor, inclusiv ale celor deosebiți de dotați sau talentați, ale celor care nu fac față în prezent în școala obișnuită, ale celor cuprinși în școlile speciale separate.

Condițiile de care are nevoie copilul cu CES sunt:

- Condiții de stimulare și sprijin a dezvoltării din cele mai timpurii perioade;
- Flexibilitate didactică;
- Adaptarea curriculumului la posibilitățile individuale;
- Individualizarea educației;
- Protecție socială;
- Programe individualizate de intervenție;
- Integrare școlară și socială.

Centrele educative speciale se axează pe particularitățile individuale de dezvoltare, de învățare, de relație cu mediul și necesită o evaluare și o abordare personalizată a necesităților copilului.

Cerințele educative speciale sunt interpretate ca unitate în dezvoltarea copilului, stilul unic de adoptare, de învățare, de integrare, în nivelul individual de dezvoltare fizică și psihică cu caracteristici biologice, fizice, psihice și sociale.

Fiecare cadru didactic pus în ipostaza de a avea în colectivitatea sa un copil cu CES acționează în urma unei reflecții îndelungate. Un lucru important pentru cadrele care lucrează cu acești copii îl reprezintă colaborarea cu părinții și consilierea acestora, implicarea lor directă în lucrul efectiv cu copiii, nu în calitate de observator ci și de participanți activi. Părinții copiilor cu CES trebuie să înțeleagă că ei sunt modele pentru copii lor și prin ei învața să trăiască în armonie cu lumea. Sarcina părinților și a cadrelor didactice este să-i ajute pe copii să învețe despre sentimentele lor și să le arate relația dintre sentimentele și comportamentul lor.

Profesorul din școala integrativă va avea o serie de obiective de perfecționare și autoperfecționare profesională, cum ar fi:

- Să fie capabil să remarce punctele forte și interesele fiecărui copil și să le utilizeze pentru motivarea interioară în procesul de educație.

- Să știe să stabilească obiective ambițioase dar diferențiate, adecvate elevului respectiv, ceea ce impune evaluare diferențiată.
- Să formuleze așteptări adecvate pentru fiecare elev, oricare ar fi capacitățile acestuia. Această abilitate a cadrului didactic permite tuturor elevilor să devină membri ai clasei și ai școlii.
- Să știe să utilizeze un stil de predare bazat mai mult pe activități decât pe intervenția de la catedră.
- Să știe să ofere zilnic condiții pentru că fiecare elev să aibă un succes.

Un obiectiv important al școlii inclusive îl reprezintă sprijinul acordat pentru menținerea în familie a copiilor cu CES. De aceea, se pune problema respectării principiului normalizării ce se referă la condițiile de mediu și viață, la eliminarea separării copiilor cu CES și la acceptarea lor alături de ceilalți copii.

Bibliografie

- VERZA, E., PĂUN, E. (coord.), „Educația integrată a copiilor cu handicap”, Unicef, 1998
- RĂDULESCU, S.M., PITICARIU, M., “Deviația comportamentală și boala psihică”, București, 1989, p.9
- ION AL. DUMITRU, “Consiliere psihopedagogică”, Polirom, Iași, 2008.

„AVEM DREPTUL SĂ TRĂIM ÎNTR-O LUME FĂRĂ VIOLENȚĂ”

***PROF. TRĂISTARU GABRIELA –INSPECTOR ȘCOLAR ISJ VÂLCEA I.S.J.
VÂLCEA***

Violența a devenit o problemă gravă și îngrijorătoare. Întâlnim violență acolo unde ar trebui să fie armonie și înțelegere, adică în familie; în școală unde ar trebui să existe educație, vedem violență, pe stradă și în societate la fel. Tot mai des în ultimul timp părinții se plâng de copiii lor, deoarece aceștia sunt mai agitați, mai greu de stăpînit, vorbesc urât, stau ore în șir în fața televizorului și a calculatorului. Violența tulbură grav mediul școlar. Ea conduce la o deteriorare a climatului în școală, afectează raporturile elev-elev și elev-profesor și generează sentimente de insecuritate, de teamă, care influențează negativ dezvoltarea normală a elevului. Școala este un loc unde elevii se instruiesc, învață, dar este și un loc unde se stabilesc relații, se promovează modele, valori, se creează condiții pentru dezvoltarea cognitivă, afectivă și morală a copilului. Pentru ca școala să își asume rolul de prevenire și stăpînire a violenței, prima investiție trebuie făcută în domeniul formării profesorilor. În condițiile unui mediu familial instabil, tensionat, conflictual, școala poate reprezenta pentru elev o a doua șansă.

Elevii agresivi care produc incidente violente sunt percepuți ca fiind, în cea mai mare parte, copii cu probleme familiale și probleme materiale deosebite, copii ai căror părinți sunt

divorțați, decedați sau plecați la muncă în străinătate. Lipsa autocontrolului îi poate transforma în victime ale violenței, drogurilor, alcoolului sau aventurilor sexuale. Deci, este indicat să dovedim copiilor că ne interesează viața lor, să ascultăm ce ne povestesc și să-i determinăm să comunice cu noi orice gând al lor, faptă sau acțiune, participând astfel direct sau indirect la activitățile lor.

Într-o familie bântuită de violență, copiii cresc într-o atmosferă în care nevoile lor de bază sunt profund neglijate. Copiii proveniți din aceste medii se adaptează greu la situațiile de comunicare, iar limbajul și gesturile lor agresive par a masca un dezechilibru psihic. Copiii care asistă la scene de violență în familie vor avea o predispoziție ridicată spre violență. Atitudinea profesorilor este de a le îndrepta comportamentul prin sprijin și consiliere.

Ca primă formă de înlăturare a comportamentului violent, deseori încercăm să determinăm elevul violent să recunoască greșeala comisă; e primul pas. De obicei, copiii au tendința de a nu recunoaște faptul că au greșit, plasând abaterea colegilor.

Ideea că într-un conflict fiecare parte are partea ei de vină, că toți oamenii greșesc că, așa cum spune un proverb românesc „orice greșeală recunoscută este pe jumătate iertată”, că recunoașterea greșelii este o dovadă de îndreptare, îi sensibilizează pe elevi și devin cooperanți, delimitând astfel binele de rău, după normele morale corespunzătoare.

Totodată, faptul că fiecare act al unei persoane poate să se răsfrângă pozitiv sau negativ asupra celor din jur trebuie să fie bine înțeleasă de cei mici. Cazurile de violență pot perturba sau pot influența în rău pe colegi sau părinți. Normele și regulamentul clasei, al școlii, legea conviețuirii civilizate interzic apelul la violență și trebuie respectate ca atare.

Comportamentul deficitar al copiilor duce la frământări în rândul părinților, mulți dintre ei având deja tot felul de probleme, greutăți.

Deosebit de eficiente în corectarea unor astfel de comportamente tendențioase au orele de educație civică, compunere, lectură, educație plastică, unde elevii devin ei, înșiși, oferindu-ne posibilitatea să-i cunoaștem mai bine. Teme ca: „Cine sunt eu?”, „Cu cine doresc să semăn?”, „Ce doresc să devin în viitor?”- ne ajută să le descoperim cele mai ascunse unghere ale sufletului elevilor.

Educația plastică, cu tema, spre exemplu, „Meseria preferată”, apoi interpretarea desenelor, sunt modalități de descoperire a înclinațiilor copilului și, totodată, momente optime de a scoate în evidență ideea educativă că unele jucării simbolizează durere, răutate intoleranță, iar altele exprimă bucuria; armele, fiind preferința, m-au determinat să precizez că, nu totdeauna ele înseamnă victorie ci și înfrângere. Teme ca „Locul meu în familie” duc la lămurirea cauzelor anumitor conflicte. Interpretarea desenelor îl determină pe micul agresor să recunoască adevărul despre familia lui: „Așa am văzut acasă!”. De aceea implicarea părinților în demersul educativ este foarte importantă.

Temele variate de la educație civică ne dau posibilitatea să cunoaștem mai bine individualitatea elevului dar și pe cea familială, important pentru noi, dascălii, în rezolvarea cazurilor de violență. Am format „Tribunalul clasei” care, în cazuri de jigniri, cruzimi față de animale, acesta, sub formă de proces, ia atitudine pro și contra, lămurind cazul. Lecțiile care au în vedere persoanele cu nevoi speciale îi ajută pe elevi să înțeleagă că trebuie să respecte semenii pentru a fi respectați, existând și legi în acest sens ce trebuie respectate.

Legătura cu familia este o altă modalitate de înlăturare și reducere a violenței școlarului mic. Discuțiile cu părinții vizitele la domiciliul copilului ne ajută să-i cunoaștem pe

copii dar și cauzele care pot duc la violență. Avem surpriza să descoperim frustrările indivizilor din anturajul copilului, ceea ce ne permite să acționăm în cunoștință de cauză. Uneori chiar părinții îi încurajează la violență să nu fie mai prejos, copilul fiind liber să reacționeze după bunul lor plac.

Din experiența la catedră, am constatat că în foarte multe cazuri copiii sunt oglinda părinților și, deși copilul este „materialul” cu care lucrăm direct, indirect și permanent lucrăm și cu părinții. De aceea la fiecare serie de elevi, la clasa întâi în primul semestru, adresez părinților un chestionar(anexa). În urma analizei răspunsurilor știu ce atitudine să iau față de copil în orice situație, cunoscând individualitatea familială și personală a acesteia.

Concluzionând, în rândul elevilor, indiferent de cauză, violența sub toate formele este prezentă. Ea, violența, a devenit un flagel în rândul copiilor atâta vreme cât adultul, indiferent de sectorul de activitate (sport, politică, ziaristică, economie), aduce deseori în prim plan situații violente diverse, uneori chiar și numai pentru publicitate.

BIBLIOGRAFIE:

- Ioan, Dacian, Dolean, Dorin, *Meseria de părinte*, Ed .Motiv, Cluj-Napoca, 2002;
- Hudițean,A., *Devianța comportamentală la elevi*, Editura Psihomedica, Sibiu, 2001

Global education as good pedagogy

Prof. Otilia Stoica
Liceul Tehnologic „Ferdinand I”

A wide variety of teaching strategies and resources pass under the name of global education. This article provides strategies for evaluating global education and ensuring that it focuses on students' academic success.

Global education reform is one of the most contentious issues that fall under the popular rubric of "globalization." The crusaders in the global education movement carry various banners and march to the beat of diverse drums. Amidst their cacophonous camps, one is likely to find those who trumpet:

- Multiculturalism, diversity, and culturally responsive teaching
- Teaching universality and common core ideals
- Teaching with themes like war, poverty, or human rights
- Standards-based teaching and assessment
- Humanities-based instruction that is cross-cultural
- International studies with a social science orientation
- Expansion of foreign language studies
- Bilingual education
- Pedagogy for social justice
- Integration of service learning and study abroad opportunities
- World perspective studies as a way to understand local issues
- Local issues studies as a way to understand the world

The list might go on and on. Harmony about what global education is or ought to be is not likely to follow. In this article, I will discuss some of the ways that global education has been defined by policymakers past and present, and conclude with some tips for educators making their own choices about strategies and resources for global education.

Global education: what is it?

Since the time that "global education" began to appear in scholarly and popular writing about public education in the 1960s, there has been little, if any, definitional clarity. In 1981, the National Council for the Social Studies (NCSS) described global education as "efforts to cultivate in young people a perspective of the world which emphasized the interconnections among cultures, species, and the planet." The purpose for engaging in those efforts was "to develop in youth the knowledge, skills, and attitudes needed to live effectively in a world possessing limited natural resources and characterized by ethnic diversity, cultural pluralism, and increasing interdependence."

As the cause of global education has been assumed, subsumed, and presumed by various political organizations, social institutions and special interests, the aims and content of global education have become increasingly skewed. A memorandum issued by the Clinton White House in April 2000 articulated a plan for a "coherent and coordinated international education strategy" with the aim of assuring successful competition in the global economy and "maintaining our role as a world leader." According to a presidential missive, schools must ensure that citizens develop a broad understanding of the world, proficiency in other languages, and knowledge of other cultures. To that end, the White House pledged federal government support to, among other things, "prepare and support teachers in their efforts to interpret other countries and cultures for their students" and "advance new technologies that aid the spread of knowledge throughout the world." The political and economic motivation to support global education was both lauded and criticized by educators. Some saw it as practical and beneficial to our collective future; others perceived it as the worst kind of teaching, designed to preserve the social order and hegemonic power at the expense of cultivating a just and caring citizenry who would be willing to change the inequities of the world.

The fledgling Bush administration gave no conspicuous coverage to international or global education in press releases until a month after the September 11 terrorist attacks. In October, 2001, the President announced the Friendship Through Education initiative to encourage school children to reach out to make friends with children in other places, especially in the Muslim world, to promote care and understanding of each other and to "remind people all around the world we have much more in common than people might think; that we share basic values — the importance of family, and the importance of faith, and the importance of friendship." Similar projects that have arisen in the context of global education since September 11 have had in common a conspicuous level of interest in the Islamic world and emphasis on understanding other cultures and encouraging tolerance and peace-making.

Global education: what *should* it be?

There remains a decided lack of consensus on the scope, sequence, goals, objectives, and content of global education and international studies in public education. Should we study the world as something to be understood and appreciated for its diversity or as something we study in order to identify commonalities? In common usage, global education has a positive, albeit amorphous, ring. Images of global education are individual and often conflicting. The vagueness of the term simultaneously makes it accessible to the many who

have adopted it and vulnerable to disdain from those who would "despise the cloak because of who is wrapped in it." Needless to say, there is a fair amount of friction among a number of the groups who identify themselves with global education. Such controversy is nothing new, yet neither is the agenda. Charged with the responsibility of figuring out how to promote good citizenship in the schools, the "Committee of 10" in 1892 concluded that what was needed were studies that "counteract a narrow and provincial spirit." More than 110 years later, as we seek to prepare students for effective citizenship, global education presents itself in a form that appears to be consistent with what the patriarchs of public schooling had in mind. Contemporary school leaders and the various constituents of global education may acquiesce at least to a shared goal statement, even if they differ in the way they would pursue the goal. Contemporary global education seeks to enlarge the perspective of students so that a worldwide or cosmopolitan orientation, rather than a narrow, parochial one, guides them in the pursuit of learning.

Global education in the classroom

The classroom teacher who accepts this broad definition of global education and its aims is faced with the challenge of determining best practices and selecting appropriate materials. Enlarging students' perspectives ought not to be a haphazard process, but materials offered under the guise of global education may have been developed without regard for sound and realistic pedagogy. A sound, realistic pedagogy must have at its core a concern for students' academic success.

EDUCAȚIA PENTRU TOLERANȚĂ NECESARĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

PROF. DUȚĂ MIHAELA – INSPECTOR ȘCOLAR ISJ VÂLCEA

Toleranța ar putea însemna faptul de a recunoaște și a accepta modul de a fi al altor persoane sau grupuri, adică faptul de a nu interzice, a nu împiedica și a nu interveni în comportamentul respectivei persoane sau a grupului. Este vorba de respectarea libertății celuilalt, a modului său de a gândi, simți și acționa, a convingerilor sale.

Deosebirea fundamentală dintre toleranță și indulgență constă în faptul că indulgența ar putea fi privită ca un exces de toleranță, în sensul că, din dorința de a nu se leza specificitatea nimănui, se permite, în numele toleranței, încălcarea oricărui principiu moral.

Noile alternative educaționale își vor găsi aplicabilitate și condiționate de un discernământ sănătos pot oferi soluții optime pentru veritabila educație completă și modernă.

Sunt chiar frecvente conflictele între un anumit elev și profesor, dobândind în viziunea celor mai mulți, caracterul unei „probleme personale”. Adolescenții devin și mai necruțători, pretind să li se ofere posibilitatea de exprimare, de dezbateri legate de temele lecțiilor. Cum trebuie înțeleasă aici toleranța ? Acceptarea compromisului oricând și oriunde este o cale tristă, iar înțelegerea tradusă prin indiferență la tot ce e abatere și lipsa sancționării juste nu și-ar atinge scopul . Elevii ocupă imediat terenul lăsat liber și aduc în favoarea lor un răspuns la replică formulat în mod explicit ca un reproș : „Dacă nu e nici o ordine, de ce unul dintre noi ar face excepție ? ”O toleranță controlată, corelată cu personalitatea deschisă, dar puternică a profesorului ar putea stăvili din agresivitatea vârstei . Atitudinea polițienească ar fi ridicolă și infructuoasă, vizând un adolescent de optsprezece ani . Necesitatea de autoafirmare și de tratare de pe un plan apropiat este mai viu resimțită acum, comparativ cu perioadele anterioare. A oferi elevului adolescent

dreptul la opinie, la susținerea propriilor idei fără impertinență constituie o alternativă ce-și dovedește eficiența. Să încurajeze discuția, să nu refuze să recunoască temeinicia opiniilor elevilor, să recunoască propriile înfrângeri sunt dovezi de înțelegere justă a personalității elevului adolescent. Indulgența nu trebuie însă să degenereze în favoritisme sau să încarce cu sentimente de frustrare pe cei rămași în afara „grației”.

Metode susceptibile de a fi aplicate pentru educarea elevilor în spiritul toleranței:

- Expunerea**, poate fi utilizată și când li se prezintă elevilor unele elemente de ordin istoric, sau referitoare la drepturile omului, la democrație, la nediscriminare.
- Problematicizarea** are ca nucleu o situație-problemă, având ca temă necesitatea limitării toleranței, conflictele valorice, infirmarea unor stereotipuri.
- Dezbaterea**, având drept cerință esențială desfășurarea unei discuții la care să participe toți elevii, pe teme ca: necesitatea toleranței în societatea actuală, limitele toleranței, documente ONU, prezența unor stereotipuri în societate și efectele lor asupra relațiilor interumane.
- Studiul de caz**, având drept punct de pornire manifestări de intoleranță, discriminare sau excludere, situația în care s-au confruntat și se confruntă persoanele sau categoriile de persoane supuse marginalizării, exemple de bune practici.
- Jocul de rol
- Brainstorming-ul
- Linia valorilor
- Eseul
- Proiectul
- Portofoliul

Activitățile extrașcolare pot contribui și ele la realizarea acestei dimensiuni a educației.

Întâlniri ale elevilor cu anumiți invitați: specialiști și activiști în domeniul drepturilor omului, reprezentanți ai ONG-urilor, persoane aparținând unor minorități naționale, persoane cu dizabilități, reprezentanți ai asociațiilor persoanelor cu deficiențe, reprezentanți ai diferitelor culte religioase.

Clubul drepturilor omului, unde s-ar putea organiza activități cu participarea unor invitați, precum și alte dezbateri pe tema drepturilor omului.

Întâlniri cu elevi aparținând altor popoare, altor rase sau altor culturi.

Voluntariatul.

Colaborarea cu revista școlii sau cu presa locală.

Celebrarea Zilei Internaționale a Toleranței.

Bibliografie

- Cucuș, C.: Educația. Dimensiuni culturale și interculturale, Ed. Polirom, Iași
- Marcus, S.: Componenta didactică, Ed. All, București
- Șchiopu, U (1997): Dicționar de psihologie, Ed. Babel, București

CLIMATUL EDUCATIV ȘI INFLUENȚA LUI ASUPRA FORMĂRII PERSONALITĂȚII COPILULUI

Anghel Daniela Carmen - Școala Gimnazială Nr. 5 Rm. Vâlcea

Atmosfera caldă și de înțelegere în familie reconfortează și creează climatul necesar pentru munca intelectuală a școlarului. Lipsa de înțelegere, severitatea, exigența prea mare sau “dădăceala” au efecte dăunătoare asupra copilului care se află în tensiune nervoasă, mai ales în perioada testelor de evaluare sau spre sfârșitul semestrelor, când starea de oboseală începe să se instaleze.

Datoria părinților este de a-i ajuta: copiii pot și trebuie să învețe “cum” trebuie să-și pregătească lecțiile, cum să-și organizeze munca, timpul, viața.

Ca părinți iubitori putem face și greșeli în educarea copiilor, încât dorindu-le binele, să le facem rău. Unii părinți sunt prea grijulii, căutând să-i protejeze și să-i răsfețe mereu. Trăind într-o astfel de atmosferă devin fricoși, lipsiți de inițiativă, sunt tot timpul “agățați de fusta mamei”; în același timp însă, devin mici tirani, devin pretențioși, neascultători, greu adaptabili la regulile vieții sociale, în afara casei, între colegi. Dacă părinții sunt foarte severi, cu o atitudine permanentă de duritate, copiii suferă. Ei sunt continuu lipsiți de duioșie, de afecțiune, trăiesc permanent cu teamă în suflet, stare care duce la apariția unor tulburări de dizarmonii ale dezvoltării sale psihice, ale personalității. Acești copii vor deveni la rândul lor plini de asprime față de cei din jur, iar relațiile lor sociale vor fi întotdeauna lipsite de afecțiune.

Unii părinți greșesc în educarea copiilor prin schimbarea frecventă a atitudinii: când sunt prea severi, când prea îngăduitori. Sunt mai rare familiile în care ambii părinți sunt în același timp fie prea aspri, fie prea blânzi. Adesea, tatăl și mama pot avea atitudini diferite față de copil: unul prea sever, altul protector, gata de a-l răsfața și apăra față de excesele impuse de celălalt părinte.

Foarte frecvent, o astfel de situație este creată prin diferența de atitudine între părinți și bunici, aceștia din urmă protejând copilul față de cerințele disciplinare ale părinților. În aceste cazuri copiii sunt nelămurii, nehotărâți cu privire la ce este bine și ce este rău, având o comportare neechilibrată și oscilantă, neputând înțelege ce atitudine să ia în diferite ocazii, în familie sau în relațiile cu străinii.

Lipsa de supraveghere, dezinteresul, indiferența față de ceea ce gândește copilul este o altă mare greșală educativă, care duce adesea la pierderea lui de sub control, acesta devenind un copil-problemă din punct de vedere social.

În familiile dezorganizate copiii suferă și prezintă tulburări nervoase, de somn, de poftă de mâncare, sunt triști, neliniștiți. Astfel de reacții au copiii în cazul când părinții se ceartă frecvent, nu se înțeleg, dar mai ales în cazul familiilor incomplete (prin deces, divorț, lipsa îndelungată a unuia dintre părinți).

Deosebite probleme se ridică în familiile reconstituite printr-o nouă căsătorie, între copilul din prima căsătorie și tatăl sau mama vitregă, între copiii proveniți din căsătoria anterioară a celor doi parteneri. Dacă nu dau dovadă de înțelegere, de afecțiune, dacă nu încearcă să și-i apropie, să-i privească apropiat, aceștia devin dezadaptați, triști, retrași sau încăpățânați, neascultători, ambele forme de reacție determinând scăderea randamentului școlar, obținerea de note slabe la învățătură.

Psihicul copilului este sensibil față de situațiile anormale care se petrec în familie. El simte cele mai mici schimbări de afecțiune față de el și între părinți, este puternic tulburat de certuri, neînțelegeri.

Pentru buna dezvoltare a copilului, pentru formarea unei personalități armonioase, căldura căminului părintesc, afecțiunea părinților, înțelegerea familială sunt esențiale. În creșterea, educarea și formarea acestuia este nevoie de mult tact, de o îmbinare corectă a

înțelegerii și afecțiunii cu autoritatea părintească, astfel încât să lucreze disciplinat, dar cu plăcere, respectându-și și iubindu-și părinții. Dacă sunt neascultători sau greșesc uneori, să-i “pedepsim cu vorba”, să le explicăm calm și cu fermitate ce au greșit, vorbindu-le ca unor “prieteni” care ne înțeleg și pe care-i iubim. Să nu insultăm, să nu lovim copilul care a greșit, el se va speria, nu ne va mai respecta, iar cu timpul se va obișnui cu bătaia, se va îndepărta sufletește de noi.

Atunci când copilul aduce note mari, să-l răsplătim cu multă afecțiune, bucurându-l cu laude, dar să nu condiționăm obținerea unor daruri, obiecte mult dorite, de rezultatele la învățătură și nici să nu exagerăm răsplata, acordându-le prea multă independență de la o vârstă mică. Vom obține în acest fel modificarea în rău a comportării copiilor, care devin neascultători, încăpățânați, nestăpâniți.

“Meseria” de părinte este grea. De aceea trebuie să fim buni părinți, plini de afecțiune, pentru ca grija și eforturile noastre să fie răsplătite prin dragostea și bunele rezultate ale copilului armonios dezvoltat psihic și afectiv. Adevărata căldură familială se întâlnește în familiile în care părinții sunt în bune relații, se preocupă suficient, cu dragoste, dar și cu autoritate părintească de copiii lor, pentru care sunt și trebuie să rămână modele vii, exemple demne de urmat.

O mare importanță are și nivelul de instruire, bagajul de cunoștințe al părinților, pentru buna educare și pentru a putea ajuta în pregătirea lecțiilor acasă.

Să avem grijă să nu rezolvăm noi, părinții, temele copilului, ci doar să-l ajutăm, să-l îndrumăm prin explicații cât mai corecte și clare. Părinții care rezolvă singuri problemele, desenează sau scriu, care practic îl înlocuiesc în muncă fac o mare greșală: copilul rămâne dependent, nu se obișnuiește să judece și să lucreze singur, devine comod, răsfațat și, cu vârsta, va deveni leneș.

Prin menținerea unor legături permanente, strânse cu școala, cu învățătorul, ca și prin urmărirea cu atenție discretă a prietenilor pe care le leagă în timpul liber, intervenind la timp, ferm, dar blând, pentru a-l feri de exemple și comportări rele, părinții pot avea mai multă siguranță în educarea copilului lor, în conturarea, formarea, dezvoltarea personalității acestuia.

Biblioteca – premisă a creșterii calității în învățământ

Bibliotecar PURANU GEORGETA

Casa Corpului Didactic Vâlcea

Calitatea în educație, cea mai mare provocare a reformei reale, de fond, și nu de formă a învățământului românesc, continuă să determine incertitudini, confuzii, suspiciuni. Întrebările referitoare la tema calității sunt numeroase și ele așteaptă răspunsuri.

1. Ce este calitatea educației ?

Calitatea educației este ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate.

2. Care sunt procesele de asigurare a calității în educație ?
Procesele de asigurare a calității în educație sunt: planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării, monitorizarea rezultatelor, evaluarea internă a rezultatelor și evaluarea externă a rezultatelor.

3. Cine asigură calitatea educației ?

- Calitatea educației este asigurată de către actorii educaționali (cadre didactice, elevi, părinți, conducerea școlii etc.) cu rol în producerea și generarea educației de calitate - care are rolul de evaluare internă a calității inspectoratelor școlare județene;
- De Agenția Română pentru Asigurarea calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) care are rolul de evaluare externă a calității educației.

4. Cum asigură calitatea educației fiecare dintre actorii implicați ?

- Cadrele didactice asigură calitatea educației prin: pregătirea continuă, adecvare la nevoile elevilor și ale comunității, activitate didactică în conformitate cu documentele normative și bazată pe o metodologie centrată pe elev, prin evaluare și autoevaluare.
- Elevii asigură calitatea educației prin: pregătire continuă, implicare activă și responsabilă în propria educație, participare la viața școlii.
- Comunitatea, în general, asigură calitatea educației prin: implicarea activă și responsabilă în viața școlii, participarea la conducerea unității școlare, asigurarea resurselor și condițiilor pentru o educație de calitate.
- Conducerea școlii asigură calitatea educației prin: asigurarea resurselor, a bazei logistice și a condițiilor pentru o educație de calitate, asigurarea comunicării interne și externe a instituției școlare, conducerea proceselor de dezvoltare instituțională.
- Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității asigură calitatea educației prin: elaborarea strategiei de evaluare și asigurare a calității, întocmirea raportului anual de evaluare internă privind calitatea educației, în organizația respectivă, propuneri de îmbunătățire a calității educației, precum și prin cooperarea cu ceilalți actori implicați.

O educație de calitate:

- se bazează pe inovație și pe diversificare;
- este oferită de instituții responsabile;
- este promovată de lideri educaționali;
- este orientat pe rezultate;
- se realizează în dialog și prin parteneriat;
- este centrată pe clienți și pe beneficiarii serviciilor educaționale;
- asigură participarea actorilor educaționali și valorizează resursa umană.

După cum se observă, **resursa umană** este factorul cel mai important în creșterea calității actului educațional și de aceea orice demers trebuie să pornească de la această premisă. În acest sens considerăm importante următoarele aspecte:

- Asigurarea continuității fluxului informațional și abordarea integrată a activității didactice (școlare, extrașcolare, after school);
- Parteneriate educaționale viabile, funcționale și corelate cu nevoile școlii;
- Activitatea de perfecționare a cadrelor didactice trebuie să fie centrată pe identificarea nevoilor proprii de formare prin chestionar sau studiu inițial;
- Oferirea unor alternative de formare și informare - platforme digitale de e-learning (ex. Programul PROFICS desfășurat la Inspectoratul Școlar Vâlcea în parteneriat cu Casa Corpului Didactic, Consilierea și orientarea cu suport digital);

Perfecționarea cadrelor didactice este percepută ca o necesitate atât pe plan individual - în scopul devenirii personale - cât și la nivel social, orice organizație având nevoie de oameni capabili să relaționeze, să identifice nevoile personale, de grup și ale societății, precum și să se implice în identificarea și soluționarea unor probleme apărute la nivel organizațional și social.

Bibliotecile sunt parte integrantă din procesul de învățământ. În vederea creșterii calității actului educațional se impune o colaborare permanentă între corpul profesoral și specialiștii științelor informării și comunicării.

Biblioteca rămâne în continuare unul dintre cele mai importante elemente care contribuie la educarea și perfecționarea cadrelor didactice, chiar dacă au apărut atâtea alte mijloace de informare concurente (internet, radio, televiziune). Ele coexistă și contribuie împreună la posibilitatea asimilării unui volum mai mare de informații, la formarea de indivizi educați pentru societate.

MEMORIA:

Procesul de memorare

Informatician:Dăscălete-Burtea Alexandru Constantin

Casa Corpului Didactic Vâlcea

Memoria este procesul psihic de stocare și de stocare a informației, de acumulare și utilizare a experienței cognitive.

Memoria îndeplinește rolul de premisă și produs al tuturor celorlalte procese psihice. Reflectând trecutul, fiind o funcție a sedimentării și reactualizării selective a experiențelor, memoria contribuie ca un suport indispensabil pentru învățare, dar nu unicul suport al acesteia.

După prezenta sau absentă intenției de a memora, a efortului voluntar, memorarea se împarte în neintenționată (sau involuntară) și intenționată (sau voluntară).

Memorarea neintenționată se realizează fără să vrem, fără să ne propunem dinainte acest lucru, fără să facem vreun efort deosebit în acest sens, fără să utilizăm mijloace speciale mnemotehnice. Această formă are un caracter nesistematic, fiind în funcție fie de particularitățile stimulului (de obicei reținem stimulii mai deosebiți ca noutate, intensitate, semnificație), fie de cele ale subiectului (starea de mai mare sau de mai redusă receptivitate psihică). De regula, ea durează puțin trecând foarte repede în forma intenționată a memorării. Deși nu presupune vreun scop anterior, ea este legată de activitatea subiectului, în sensul că se reține mai bine, chiar fără să vrem, acele informații care se leagă, corespund nevoilor, necesităților, activității sau profesiei noastre.

Memorarea intenționată presupune prezenta atât a scopului cât și a efortului voluntar. Este organizată, sistematică, productivă, în funcție de natura materialului (cu sens sau fără sens), face apel la o serie de procedee și tehnici de memorare. Pentru realizarea ei în bune condiții, nu este suficientă doar propunerea unor scopuri clare, diferențiate, precise și mai ales mobilizatoare. Dependența ei de particularitățile activității este și mai mare. Ea este necesară mai ales în activitățile grele, dificile, monotone, neinteresante. Se presupune existența unor montaje mnezice sub influența cărora se asimilează mereu informații. Încă Aristotel observa că memoria luată în sine este produs al conștiinței noastre în prezent dar, luată ca indicație la altceva, este copia a ceea ce lipsește. Deci propriu memoria este ca evocând trecutul în raport cu necesitățile prezentului, să facă implicit distincția dintre trecut și prezent. Respectiv să reflecteze trecutul ca trecut și să facă distincția dintre real și imaginar. Memoria este în raport necesar cu percepția și conștiința timpului. P. Janet a delimitat o clasă de acțiuni, numite mnezice, pe care subiecții le întreprind pentru a fixa informația și a o putea recupera la nevoie. Astfel sunt desenele, simbolurile și în principal limbajul sunt și mai ales scrisul.

Pentru memorie este caracteristică strategia fidelității față de sursa de informare și a exactității reproducerii. De aceea, în actele mnezice se recurge la puncte de sprijin, la constituirea unor unități tematiche, la comparații și clasificări și în genere la sistematizare, aceasta având o însemnatate decisivă pentru memorare. Pentru fixarea informației este necesară o perioadă de „consolidare”, în care intervin restructurări intraneurale și se elaborează engrama. Somnul favorizează consolidarea. E.N.Sokolov considera că responsabili pentru pastrarea informației sunt anumiți neuroni din ariile asociative ca și glia adiacenta.

C. Voicu a constatat că există o oarecare dependență a funcționării memoriei de tipul de sistem nervos. Memoria, în condiții normale, este prea puțin legată de particularități ale eredității și fiind, în esență, o funcție complexă ce se formează în legături și o dată cu întreg sistemul psihic, va reflecta caracteristicile acestuia și va depinde de condiții ale exercițiului, organizării și motivației.

Există fenomene de subînvățare și de supraînvățare, dar nu una exagerată de natura sa determine efecte bocante. După A. Jost, „dacă două asocieri sunt de intensitate egală, dar una este mai veche decât cealaltă, o nouă repetiție va favoriza mai mult asociația mai veche decât asociația mai recentă”. Deci materialul învățat mai de mult timp, dar relativ uitat, se poate reînvăța mai ușor decât unul însușit mai recent. Lyon a demonstrat, în legătură cu amplexarea materialului de memorat, că dacă materialul crește în progresie aritmetică, timpul de învățare crește în progresie geometrică. Robinson arată totodată că în condiții egale de exersare sau repetiție, materialul mai lung se amintește mai bine decât cel mai scurt. Contează deci mărimea lanțului de asocieri posibile. Levitan arată că la același număr de repetiții mult mai bine se rețin povestirile decât frazele izolate. Efectul Restorf dovedește totuși că plasarea

într-o serie omogenă, a unui element heterogen, facilitează memorarea acestuia. Tot așa, după Foucault, în memorarea unei serii sunt favorizate elementele de la început și cele de la sfârșit, mijlocul fiind dezavantajat. În activitatea mnezică, decisivă este calitatea. Nu este suficient să repeți standardizat, orbește, la nesfârșit. A. Smirnov arată că repetițiile variate, făcute în diverse forme, sunt mai productive decât cele uniforme. Fiecare repetiție trebuie să însemne o adâncire și perfecționare a activității cognitive. Apoi regimul repetițiilor trebuie adaptat optim la volumul și gradul de dificultate al materialului. Există însă și o problemă a intervalului dintre repetiții: intervalele prea mari favorizează uitarea, iar cele prea scurte contribuie la oboseală. Intervalul optim dintre repetiții depinde atât de sarcină, de material, cât și de caracteristicile subiectului. La fiecare etapă este preferabil să se facă un număr mai redus de repetiții. Cât privește alternativa dintre repetițiile globale și cele pe fragmente, acestea se rezolvă tot în dependența de volumul materialului și de posibilitățile subiectului. Repetițiile trebuie să îndeplinească și o funcție de control asupra gradului de însușire a cunoștințelor și de aceea este necesar să se facă repetiții fără apel la sursă, deci să se spună sau să se scrie „pe de rost”. Lecturile alternate cu recitări sunt de 2-3 ori mai productive sub raportul garantării reproducerilor, decât lecturile efectuate numai în gând.

În funcție de prezența sau absența gândirii, a înțelegerii, a unor asociații logice, desprindem memorarea mecanică (efectuată în lipsa înțelegerii), și memorarea logică (bazată pe înțelegerea și descifrarea sensurilor, implicațiilor, semnificațiilor materialului memorat).

Memorarea mecanică este efectuată în lipsa înțelegerii, ducând la o învățare formală; nu este persistentă în timp, dar e necesară în ontogeneza timpurie sau când materialul nu are sens.

Memorarea logică este bazată pe înțelegerea sensurilor și a semnificațiilor materialului de memorat; este preponderent voluntară, economică, mai productivă decât cea mecanică și absolut necesară în procesul învățării cognitive.

Condițiile care asigură o memorare facilă și temeinică

În primul rând, e importantă motivația subiectului, scopul memorării, sensul pe care îl are învățarea pentru el. Dacă un elev învață numai pentru notă, numai pentru obținerea unei diplome, cunoștințele sale vor avea puțină trăinicie. O dată cu absolvirea, cunoștințele acumulate își pierd sensul și se afundă în înconștient. Dacă e preocupat de realizarea unei competențe profesionale, cel puțin materiile având o relație cu ea se vor sedimenta temeinic.

Un alt aspect îl constituie necesitatea cunoașterii efectelor, a rezultatelor învățării, ele fiind de natură să ghideze eforturile ulterioare. E. Thorndike, cel care a formulat cunoscuta „lege a efectului”, a realizat o experiență simplă. Acerut unor persoane să tragă linii cu creionul pe o coală de hârtie, linii având exact 4 cm. Ele erau însă legate la ochi, încât nu-și dădeau seama de rezultatele obținute. Lăsându-le să exerseze, deși făceau zeci de încercări, nu se observa nici un progres. Cu altă grupă a procedat la fel, cu deosebirea că, după fiecare trasare, li se comunică rezultatul: „linia e prea scurtă” sau „linia e prea lungă” etc. În acest caz, s-au remarcat progrese vizibile, chiar după câteva exerciții.

O condiție binecunoscută este înțelegerea materialului de învățat, prelucrarea sa rațională, recurgându-se la memorarea semantică. Înțelegerea presupune realizarea de legături cu informațiile anterior asimilate. Memorarea logică este superioară celei mecanice, mai întâi prin ușurința învățării. Înțelegerea influențează și trăinicia conservării cunoștințelor: un număr foarte mare de cuvinte fără înțeles se uită în proporție însemnată, chiar și numai după o oră. Pe când un text inteligibil se reține exact zile și săptămâni. Așadar, prelucrarea logică, deplină înțelegere și sistematizare a unui text sunt esențiale pentru o învățare facilă și durabilă.

Un alt factor favorizant al memorării îl constituie voința, intenția de a ține minte, ceea ce implică un efort de a reține informațiile pentru a le putea relata altora. Are importanță și intervalul de timp pentru care ne pregătim să memorăm un material.

Un bine cunoscut factor al conservării cunoștințelor îl constituie repetarea lor. Dar nu orice fel de repetare este valoroasă. Eficiența ei este proporțională cu participarea activă a celui care învață: să urmărească aprofundarea înțelegerii, stabilirea de numeroase legături cu bagajul cunoștințelor asimilate, să rezolve probleme în relație cu materialul studiat, să

efectueze aplicații în lucrări practice sau de laborator, să utilizeze desene ori scheme în vederea concretizării s.a.

Un rol pozitiv îl are numărul de repetări. Chiar și repetările suplimentare sunt utile, contribuind la consolidarea informațiilor. Însemnate au și pauzele dintre două repetiții succesive. Repetiția poate fi organizată diferit. Materia se poate repeta global (citind textul de la început până la sfârșit și reluând-ul de la început) sau se poate repeta fragmentar (împărțind materialul pe teme și efectuând repetiția pe fragmente până la asimilarea treptată a tuturor). În cazul unui text scurt și de mare volum de informații și greu de înțeles, cea mai productivă este repetarea globală. Când e vorba de un volum mare de informații și greu de înțeles, cea mai eficientă este o repetare mixtă: o repetare globală, urmată de învățarea pe fragmente și, în final, o nouă parcurgere în ansamblu.

Un bun procedeu de reperare este acela de a îmbina lectura cu încercări de reproducere și aceasta chiar de la început. Sunt mai multe avantaje. Poti citi un text de 6 ori, dar dacă nu ești atent și îți fug mereu gândurile, s-ar putea să nu fii atent: nu poți vorbi și, simultan, să te gândești la altceva. Apoi, îți dai seama de la început ce ai înțeles și reținut și ce nu. Vei repeta deci din ce în ce mai puține idei. În fine, revenirea la text îți poate semnaliza și cazurile de înțelegere greșită, având posibilitatea corectării.

Ținând cont de ceea ce s-a precizat în privința condițiilor memorării putem concepe modul optim de organizare a învățării unui text amplu și dificil în felul următor:

Prima etapă ar constitui-o familiarizarea cu textul, implicând o lectură rapidă a întregului material, pentru orientare.

Apoi se impune aprofundarea ideilor: se fragmentează textul după principalele teme și se urmărește deplina înțelegere și sistematizare a temelor luate pe rând. Înțelegerea aprofundată asigură în mare măsură și memorarea. Totuși, sunt date, definiții, clasificări care cer o muncă specială de fixare.

Prin urmare, în a treia fază se impune reluarea fiecărui fragment în vederea unei memorări analitice, când memorăm ceea ce n-am reținut.

Penultima etapă este aceea în care urmărim o fixare în ansamblu, când recapitularea întregului material este însoțită de întocmirea unor scheme (câteva idei principale pe o foaie de hârtie), sintetizând esența fiecărei lecții.

Reușita pregătirii unui examen depinde în mod esențial de gradul înțelegerii, de aprofundarea ideilor, ceea ce implică existența unor priceperi, capacități de analiză critică, comentariu mintal și sinteză, care ar trebui să se formeze încă din liceu.

Nume și prenume: CENOIU OANA – ANDREEA

Specializarea: PROFESOR DE GEOGRAFIE

Unitate de invatamant : SCOALA GIM. BERISLAVESTI , jud. VALCEA

PORTOFOLIU

1. Proiect educațional relevant pentru educația interculturală
2. Eseu : *Comunicare și educație interculturală în școală*

PROIECT EDUCAȚIONAL

TITLUL PROIECTULUI : *Tradiții și obiceiuri populare*

ARGUMENT : Proiectul a fost inițiat din necesitatea cunoașterii obiceiurilor, a muzicii și dansurilor specifice fiecărei culturi precum și a cultivării toleranței între etnii știut fiind faptul că România este un model al interculturalității și a conviețuirii pașnice între toate culturile.

DURATĂ : două săptămâni

GRUP - ȚINTĂ : elevii claselor primare și gimnaziale

SCOPUL PROIECTULUI : Educarea și formarea interculturală a copiilor.

OBIECTIVELE PROIECTULUI :

- familiarizarea cu modul de derulare a unei corespondențe cu copiii din altă localitate
- pregătirea copiilor în sensul dezvoltării personale și a inserției în comunitate
- necesitatea cunoașterii valorilor culturale ale diferitelor etnii
- satisfacerea unor nevoi comunitare specifice educației.

ACTIVITĂȚI :

Acțiunea se desfășoară la nivelul tuturor claselor din învățământul primar și va demara cu un schimb de lucrări ale copiilor. Tema proiectului va fi aprofundată întâi în cadrul activităților instructiv-educative din școală. Li se vor transmite copiilor cunoștințe despre apartenența la o anumită etnie, despre obiceiurile și valorile culturale specifice propriei etnii, despre necesitatea cunoașterii valorilor altor culturi și a înțelegerii și respectării acestora. Se vor organiza activități de cultivare a toleranței față de cei de altă cultură și religie. Vor avea loc schimburi de lucrări între copii, iar evaluarea parțială a activității va avea loc în „Săptămâna diversității” și va consta într-un spectacol susținut de către clasele participante la proiect unde vor fi invitați și reprezentanți ai comunității locale aparținând diferitelor etnii.

Inventar de activități:

- ✓ Joc de rol - *De-a bucătării* - prepararea unor produse specifice bucătăriei diferitelor minorități;
- ✓ Educație fizică - Dans românesc și dans țigănesc;
- ✓ Educație muzicală - Audiție de cântece populare specifice etniilor;
- ✓ Educație artistico-plastică - Desen *Prietenul meu*;
- ✓ Educație morală - Expoziție *Din cușorul bunicii*.

Evaluare parțială: Activitate comună între școlari desfășurată la Căminul cultural.

RESURSE UMANE : elevi; profesori; părinți; reprezentanți ai comunității locale.

RESURSE SPAȚIALE : localul școlii, localul Căminului cultural.

REZULTATE AȘTEPTATE : Dezvoltarea la elevi a unor competențe de comunicare și formarea lor în spiritul interculturalității.

EVALUAREA PROIECTULUI : Activitate comună între formațiile reprezentative ale claselor participante, desfășurată sub genericul *Am legat o prietenie* și care va avea ca acțiuni:

- ✓ Șezătoare *Diferiți, dar asemănători!*
- ✓ Parada costumelor populare;
- ✓ Dansuri populare aparținând etniilor implicate în proiect.

COMUNICARE ȘI EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ ÎN ȘCOALĂ

Nucleul conceptului de *educație interculturală*, îl constituie : *dialogul culturilor, înțelegerea dintre culturi, valoarea și originalitatea fiecărei culturi, înțelegerea dintre comunități*. (Lorcerie, 2002).

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 școlare care să permită egalizarea șanselor în educație și a unor strategii de valorificare a diferențelor culturale pentru a le transforma în resurse pedagogice.

Școlile își bazează activitatea în mare parte pe principiul conform căruia toți suntem egali. Acum educația interculturală cere școlii să ia în considerare și să respecte diferențele interculturale dintre indivizi.

Elevii sunt materialul cel mai ușor de *prelucrat*, dacă dascălul nu are prejudecăți, dacă există pasiune, convingere, dragoste și o preocupare permanentă de a scoate în evidență tot ce are mai valoros un grup etnic.

Educația interculturală este una din dimensiunile educației integrale. Criterii de succes în realizarea educației interculturale în școală sunt:

- ✓ asigurarea unei balanțe între diferitele finalități majore ale educației (scopuri culturale, profesionale de calificare , sociale, de dezvoltare profesională);
- ✓ asigurarea de oportunități pentru comunicare și cooperare, chiar între grupuri diferențiate;
- ✓ asigurarea de șanse egale de educație;
- ✓ reflectarea diverselor realități specifice societăților multiculturale prin toate tipurile de curriculum;
- ✓ prezentarea informațiilor din cât mai multe perspective, pentru a stimula conștiința diversității și a unității prin diversitate.

Toți copiii trebuie să învețe să trăiască și să interacționeze pozitiv în această lume diversă.

Școala își propune în primul rând să sprijine capacitățile individuale ale fiecărui elev și să-i întărească încrederea în forțele proprii. Toți copiii au aceleași drepturi și obligații. Noi suntem de la început cât se poate de sinceri când părinții își înscriu copiii aici. Încercăm să-i convingem pe părinți că această conviețuire a culturilor și tradițiilor diferite reprezintă un ajutor pentru dezvoltarea personală a copilului și le explicăm în același timp romilor, că nu există nici un fel de discriminare pozitivă în instituția noastră. Copiii lor trebuie să învețe la fel de mult ca ceilalți, să-și facă temele și să vină la școală.

Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să conducă la atenuarea conflictelor și la eradicarea violenței în școală, prin formarea unor comportamente precum (cf. Walker, 1992, p.8):

- aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi);
- cooperarea și instaurarea în sânul unui grup cum ar fi grupul de clasă, de joacă;
- respectul de sine și al altora, toleranța față de opiniile diferite;
- luarea de decizii în chip democratic;
- acceptarea responsabilității altora și a propriei persoane;
- soluționarea problemelor interpersonal, etc.

Școala, în materie de educație interculturală trebuie să-și propună să realizeze un proces de integrare prin fructificarea prechizițiilor culturale pe care le posedă elevii.

Astfel, atunci când am știut că va veni cineva nou în clasă de etnie rromă, am pregătit copiii cu ambientul cultural al acestuia (din ce regiune vine, care sunt trăsăturile limbii, religiei, culturii lui etc.).

Voi prezenta câteva atitudini care au facilitat o bună primire:

- noul venit a putut să resimtă sentimentul că a fost aprobat;
- am recurs la o atitudine de curtoazie, prin vorbe și fapte, în vederea integrării optime în noul colectiv;
- am creat momente de comunicare între elevi astfel încât aceștia să împărtășească sentimente și experiențe; munca în echipe a fost o strategie demnă de a fi reținută;
- elevul nou venit a primit sarcini didactice ca și ceilalți elevi și a fost introdus progresiv în normele și regulamentul de funcționare internă a clasei.

Problema comunicării interculturale în învățământ conduce în mod firesc la soluționarea unor probleme cum ar fi: cum percepe profesorul diferența culturală, cum își adaptează stilul comunicativ la profilul cultural al elevului, care sunt pericolele folosirii unor stereotipuri de categorisire a alterității în educație, ce posibilități are profesorul de a înțelege și a valorifica potențialurile culturale diferite ale elevilor, care este aportul dascălului, elevilor, părinților la dezamorsarea unor neînțelegeri interculturale etc.

Educația este purtătoare prin ea însăși a unui etos eminamente spiritual. Ea nu numai că facilitează individului accesul la zestrea culturală, dar se convertește în instanță cultural sui-generis. „Educația este producătoare de cultură (și nu numai reproductivă).

Abordarea interculturală în educație constituie o nouă manieră de concepere și implementare a curriculumurilor școlare și o nouă atitudine relaționare între profesori, elevi și părinți .

Perspectiva interculturală deschide noi piste de manifestare a diversității și diferențelor. Abordarea interculturală nu se reduce la o prezentare cumulativă a unor cunoștințe despre valorile altora, ci înseamnă cultivarea unor atitudini de respect și de deschidere față de diversitate. Această atitudine se naște printr-o permanentă comunicare cu alții și printr-o decentrare atentă și optimă față de propriile norme culturale.

Bibliografie:

- ❖ Băran-Pescaru, A., *Educația interculturală* ,Editura Universității Petrol-Gaze din Ploiești, 2008
- ❖ Călin, M., *Filosofia educației*, Antologie,Editura Aramis, București, 2001

DIALOGURI DESPRE EDUCAȚIE

ABANDONUL ȘCOLAR, CAUZE ȘI EFECTE

Prof. Ungureanu Elena
Școala Gimnazială Nr. 5

Mediatorul școlar este purtătorul de cuvânt al școlii în comunitate, informează comunitatea despre rolul școlii și despre dreptul tuturor la învățământul obligatoriu, are un rol important în colaborarea cu părinții pentru încurajarea înscrierii copiilor în școală; încurajarea părinților și a comunităților să se implice în viața școlii.

De asemenea, informează factorii interesați în legătură cu preocupările pe care le au familiile, mai ales cele care privesc chestiuni ale educației copiilor; înregistrează problemele care influențează accesul la educație; colaborează cu factorii de decizie pentru a identifica soluții la problemele individuale sau cele ale familiilor care influențează accesul la educație; dezvoltă și menține încrederea și respectul comunității față de școală și respectul școlii față de comunitate; monitorizează progresul școlar al copiilor care riscă să abandoneze școala și încurajează participarea acestora la educație; monitorizează copiii de vârstă preșcolară și școlară care nu au fost înscriși în grădiniță și la școală, în parteneriat cu cadrele didactice, identifică soluții de a-i înscrie și de a-i reintegra în procesul educațional; monitorizează elevii care au abandonat învățământul obligatoriu și îi ghidează spre forme alternative de educație; informează părinții despre progresul școlar și despre problemele cu care se confruntă copiii lor; informează comunitatea despre programele de asistență socială disponibile.

Dintre sarcinile ce-i revin mediatorului, ne-am oprit la una dintre ele care am considerat că este destul de importantă în viața școlii și anume vom aborda subiectul cu tema *Abandonul școlar - cauzele și efectele acestuia*.

Familia și abandonul școlar din perspectiva asistenței sociale.

Abandonul școlar, cauze și efecte

Cel mai mare păcat care depășește pe toate celelalte și care duce spre culmea răutății este lipsa de educație a copiilor. Ioan Gură de Aur

1. Delimitări conceptuale : inadaptare, eșec insucces și abandon școlar

Pe fondul permanentelor schimbări și al declinului înregistrate în ultimul timp la nivelul societății românești și al învățământului, nu poți aborda problematica educației fără a face referire și la fenomenul de abandon școlar. Acest fapt evidențiază amploarea pe care a luat-o fenomenul, gravitatea și efectele sale dezastruase asupra educației și a societății, descriindu-se un cerc vicios alimentat de acesta. Fenomenul de

abandon școlar, mărimea și efectele sale, sunt recunoscute, tratate corespunzător, dar în lipsa unei baze științifice care să ateste cauzele fenomenului, existența acestuia, totul făcându-se la nivel pragmatic. Mergându-se de la lipsa unor definiții elaborate științific și până la confundarea sau dezbateră lui ca o parte insignifiantă a unor concepte complexe, se trage concluzia că putem vorbi de o minimalizare a importanței acestui fenomen în ciuda recunoașterii complexității sale. Doar așa poate fi explicată superficialitatea cu care este tratat conceptul din punct de vedere științific. Literatura de specialitate tratează abandonul școlar ca un simplu efect al unor fenomene complexe, limitându-se la simpla consemnare a existenței acestuia, fără o analiză profundă care să demonstreze amploarea fenomenului în sine. Studiul fenomenului de abandon școlar nu este posibil prin izolarea totală a acestuia de alte concepte, dar nici prin confundarea sau limitarea lui la granițele trasate pentru alte fenomene. În studiul inadapării, al insuccesului și eșecului școlar se face uneori referire și la abandonul școlar, fără însă o tratare diferențiată a acestuia. Toate aceste concepte sunt înrudite, strâns legate între ele, dar nu este vizibilă o tratare complexă a acestora, ca și

cum am avea un singur fenomen cu mai multe denumiri. Apar multe distorsiuni în definirea și tratarea acestor concepte, vizibile mai des în rândul practicienilor. Nu sunt izolate cazurile în care elevul rămas repetent sau care prezintă un eșec școlar cronicizat să fie considerat inadaptat și invers, fără ca exemplele să se oprească aici. Înainte de a trata fenomenul de abandon școlar, se impune o definiție și tratare succintă a conceptelor cu care se confundă, precizându-se legăturile care există între ele, eliminând astfel posibilitatea ca acestea să devină surse de neînțelegere.

2. Inadaptarea școlară

Inadaptarea școlară se confundă, de cele mai multe ori, cu insuccesul școlar, dar și cu abandonul, sfera ultimului concept fiind redusă la cea a primului. Elevul neadaptat este considerat cel care înregistrează eșec școlar sau care renunță definitiv la școală. Acestea reprezintă doar o parte din efectele inadaptării școlare, dar limitarea sa la ele împiedică surprinderea complexității fenomenului.

Inadaptarea școlară se referă la „dificultățile de a îndeplini sarcinile școlare, cât și la eșecul de integrare în mediul școlar din care copilul face parte” asociată cu dezechilibrul apărut între elev și mediul școlar, între acesta și sarcinile de învățare. Pornind de la acest dezechilibru, Jigău face diferența între „inadaptarea pedagogică”, ce se referă la incapacitatea de a rezolva în mod corespunzător sarcinile didactice, și „inadaptarea comportamentală” care înglobează tulburările de relaționare a copilului cu profesorii, colegii, personalul specializat, precum și încălcarea regulilor colectivității școlare sau extrașcolare, mediul școlar fiind privit ca o închisoare ce încâlcește spiritul și libertatea copilului prin regulile sale. Se disting o serie de factori favorizanți care diferențiază inadaptarea școlară de celelalte concepte, cei mai importanți dintre acești factori fiind:

- insuccesul școlar, ce reprezintă un indicator cu o sferă mai largă decât inadaptarea școlară, aceasta din urmă fiind o premisă a insuccesului școlar;
- incapacitatea de a răspunde cerințelor comunității școlare, aici fiind inclusă colectivitatea didactică, clasa de elevi, precum și microgrupurile formate la nivelul școlii precum și în exteriorul ei;
- imaturitatea școlară, caracterizată prin neatingerea unui nivel optim privind dezvoltarea socială, morală, mintală, fizică și volitivă, precum și imposibilitatea valorificării nivelului la care s-a ajuns. Inadaptarea școlară poate fi interpretată în sens restrâns prin raportare la eficiența sau ineficiența acțiunilor pedagogice necesare în anumite împrejurări, precum: intrarea elevului în clasa I, sprijinirea elevului cu deficiențe sau insuficiențe în activitatea de învățare etc. În sens larg, inadaptarea reflectă ineficiența acțiunilor proiectate de profesor pentru stabilirea unui echilibru optim între posibilitățile elevilor și necesitățile mediului educativ.

Acest echilibru vizează atât activitatea educativă, dar și procesul de integrare psihosocială a elevului. Nu putem pune semnul egalității între inadaptarea școlară și abandonul școlar, ultimul fiind o consecință a inadaptării și nici nu-l putem confunda cu insuccesul școlar, ele deși fiind fenomene înrudite „se deosebesc totuși, inadaptarea este o formă a insuccesului școlar, având o sferă de cuprindere mai mică.”

Bibliografie

- Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ed. Litera Internațional, București, 2000, p. 11
Popescu, V., *Succesul și insuccesul școlar*, din *Revista de Pedagogie*, Nr. 11, 1991, p. 25
Jigău, M., *Factorii reușitei școlare*, Ed. Grafoart, București, 1998, p. 19
Claff, Godfrey, *Parteneriat școală-familie-comunitate. Ghid pentru cadrele didactice*, București, 2006.

METAFORA ÎN CONSILIEREA ȘCOLARĂ

Prof. consilier școlar Denise BANU

CJRAE Vâlcea – C.N. „Alexandru Lahovari” Rm. Vâlcea

În contextul în care „*Fiecare copil poate fi comparat cu un arbust care face parte dintr-o pădurice: toți caută să iasă la lumină*” (Alfred Adler), rolul consilierii în școală este tocmai acela de a-l sprijini pe copil în procesul descoperirii și armonizării reperelor interne și externe necesare găsirii și parcurgerii drumului în viață.

Este unanim recunoscut faptul că în **activitatea de consiliere**, o importanță deosebită o are *stilul personal al consilierului și experiența sa în adaptarea informațiilor și tehnicilor la specificul grupului țintă*; iată de ce lucrarea este concepută, nu ca o teoretizare a temei abordate, ci ca o ilustrare (exemplificare) concretă, practică a utilizării **tehnicii metaforei** în activitatea de consiliere.

Definită ca figură de stil rezultată dintr-o comparație subînțeleasă prin substituirea cuvântului - *obiect de comparație* cu cuvântul - *image* (DEX), metafora desemnează un obiect printr-un cuvânt care este propriu altuia. Semnificația sa s-a extins - de la „comparație prescurtată, subînțeleasă, ce deturneză sensul propriu al cuvintelor” la „asocieri pe baza unor asemănări” (Roman Jakobson), până la cuprinderea în sfera metaforei (mai ales în consiliere) a povestirilor, poveștilor, fabulelor, alegoriilor, etc.

Metafora permite: a) evidențierea semnificațiilor inaccesibile raționalității, explicației, verbalizarea realității psihologice, strict individuale; b) a gândi realități abstracte dificil de reprezentat (ex. trecerea timpului: „timpul vine, timpul trece...”); c) transfer de sens de la subiectul secundar la cel principal.

Etimologia cuvântului (gr. „meta” și „pherein” - „a duce dincolo”) reflectă forța limbajului simbolic al metaforelor, care permite transmiterea adevărilor profunde, medieri între fapte ale experienței cotidiene și adevăruri ce trec dincolo de cuvinte și susține omul în traversarea perioadelor dificile ale vieții. Academicianul Solomon Marcus observă parcursul istoric al metaforei, de la „ornament retoric la metafora cognitivă, ridicându-se la metafora ca mod de a concepe existența (a trăi un lucru prin altul)”, de la statutul retoric la statutul cognitiv și creator.

Funcțiile metaforei în actul educațional, în formarea și dezvoltarea personală sunt numeroase (Dafinoiu, 2007:

1. funcția de mediator – povestea evită confruntarea directă între consilier și client ; interpretările date povestirii de către client furnizează consilierului informații care n-ar fi putut fi obținute pe alte căi ce ar fi activat rezistențele acestuia;

2. funcția regresivă – povestea mobilizează capacitățile imaginative ale subiectului și comportă o dimensiune regresivă accentuată ; după cum se știe, copilăria este perioada poveștilor, este vârsta la care orice este posibil ; poveștile deschid ușa spre fantezie, spre gândirea metaforică, spre o atitudine lipsită de temeri și suspiciune ;

3. funcția de „oglină” - permite distanțarea subiectului de propriul conflict, permite externalizarea și analiza obiectivă a lui.

4. funcția de model – poveștile furnizează situații test în care clientul poate încerca soluții, răspunsuri neobișnuite în raport cu gândurile și sentimentele lui de până atunci și apoi să le aplice la propriile conflicte, într-o manieră experimentală; uneori, povestirile, numai prin simpla lor recepție, fără o analiză sau implicare personală, pot reprezenta modele pe care subiecții doresc să le urmeze, impresionați fiind personajele sau deznodământul prezentat.

5. funcția de resemnificare - povestea poate oferi noi cadre de referință, poate oferi o imagine mai completă asupra conflictelor și problemelor personale; reprezintă un sprijin în depășirea gândirii de tip da-nu, alb-negru etc. (astfel, o trăsătură care complexează, concură la scăderea stimei de sine, e percepută ca fiind total negativă, poate fi, în poveste, o reală resursă, care ajută protagonistul să iasă din diferite încurcături).

Dintre formele de utilizarea metaforelor în consilierea școlară pe care le-am aplicat amintim:

A) consiliere individuală și de grup bazată pe **imagini metaforice** (*Simbolul personal, Fântâna autocunoașterii, Harta inimii, Muntele, Dacă aș fi o culoare, aș fi ..., Fluturile autocunoașterii, Blazonul echipei*);

B) consiliere de grup bazată pe **povești metaforice**.

Propunem în continuare câteva modalități concrete de utilizare a poveștilor metaforice în consilierea de grup la copii și adolescenți:

B1. Povestirile metaforice – ca modalitate de a propune subiectul dezbaterii:

- *Parabola talanților*- punct de plecare pentru programele educaționale de autocunoaștere și intercunoaștere (Despre acceptarea de sine, Despre invidie, Despre lene, etc.);
- *Povestirea „Cățeluși de vânzare” (Dan Clark)* - poate crea contextul activităților de acceptare de sine, de nediscriminare (acceptarea diferențelor), de educație incluzivă.

B2. Povestirile metaforice – mijloc de verificare, întărire și potențare a informațiilor obținute prin alte tehnici de autocunoaștere:

- *Povestirea „Râul cu crocodili”* - pentru identificarea valorilor personale și compararea lor cu cele declarate inițial.

B3. Povestirile metaforice – modalitate de a avea acces direct la interioritatea psihică a subiecților:

- *Metafora Muntelui* - exercițiu imaginar al surmontării obstacolelor ce intervin în calea atingerii obiectivelor;
- *Drumul spre comoară* – proiectarea unui traseu existențial, spre atingerea unui țel personal sau spre depășirea unei probleme.

B4. Povestirile metaforice – „sfârșit deschis” al ședințelor de consiliere:

- *Povestea cioplitorului*;
- *Povestirea „Câte una pe rând”* (după J. Canfield, M. V. Hansen).

Aceste activități de consiliere utilizează **tehnica metaforei** ca instrument logic și simbolic care restructurează modul nostru de gândire și interpretare a lumii, cu scopul de a ne găsi și regăsi, consilier școlar și consiliați, „capacitatea de a ne bucura extraordinar de lucruri banale”, parteneri în căutarea frumuseții vieții și a împlinirii personale.

Bibliografie:

1. Amen, Daniel, *Schimbă-ți mintea ca să te vindeci de tulburările emoționale*, Curtea Veche Publishing, București, 2012, p.201.
2. Băiașu, Elena, Nadia, Samson, Denise, *Valorificarea povestirilor metaforice în consilierea de grup la adolescenți*, lucrare susținută la Conferința Națională de Psihologie, Cluj-Napoca, 2006.
3. Canfield, Jack, Hansen, Mark Victor, *Supă de pui pentru suflet*, Editura Adevărul Divin, Brașov, 2012.
4. Canfield, Jack, Hansen, Mark Victor, Newmark, Amy, *Supă de pui pentru suflet: gândește pozitiv*, Editura Adevărul Divin, Brașov, 2013.
5. Dafinoiu, Ion, *Elemente de psihoterapie integrativă*, Polirom, Iași, 2007, p.11, 147-172.

Surse:

<https://www.youtube.com/watch?v=-4MH3sOZi-c> (Emisiunea „Lumina celui Nevăzut”, Moderator: Diacon Dr. Adrian Sorin Mihalache, Invitat: academician Solomon Marcus)

<https://www.youtube.com/watch?v=heFsnYNqDGk> (Conferința „Știința interiorității și cuantificarea eului”, susținută de Diacon Dr. Adrian Sorin Mihalache)

Despre inteligență

Informatician CJRAE Vâlcea: Oprea Valentin Adrian

Prof. înv. preș. G.P.N. Nr. 5 Rm. Vâlcea: Oprea Maria Eugenia

Inteligența este capacitatea creierului uman de a înțelege ușor și repede probleme noi și nefamiliare. O problemă practică sau teoretică devine familiară în următoarele moduri :

a) Comunicare - Predare.

Inteligența nu se confundă cu cunoașterea. Informația deținută de o persoană poate avea fie o proveniență externă (comunicarea), fie o sursă internă (intelectul propriu) ; în primul caz este vorba de cunoaștere (știința), în cel de al doilea - de inteligență. Comunicarea prin intermediul limbajului face posibilă transmiterea informațiilor între ființele umane, însă informația dobândită pe această cale (este vorba despre „învățatură” preluată de la alte persoane : educația părinților, materia predată în școli, literatură de specialitate, tehnici sau metode deprinse de la prieteni sau cunoscuți etc.) nu reprezintă inteligența.

Reprezintă inteligența numai concluziile dobândite prin rațiune proprie, descoperirile pe care intelectul le face „de unul singur”. (Motivul este unul simplu : în cazul cunoașterii este vorba despre judecata altor persoane - comunicată .) Spre exemplu, un copil poate să facă el însuși descoperiri despre lume și să dețină informații ce nu i-au fost comunicate („lebdă e ruda cu gîsca” „t si s formeaza č” etc.) În practică, inteligența reprezintă un procent infim al cunoașterii, cea mai mare parte a informațiilor deținute de o persoană fiind dobândite pe calea comunicării.

b) Memorie (experiența anterioară).

Caracteristică inteligenței fiind aceea că învață din experiența anterioară, rezultă că inteligența este solicitată numai atunci când persoana se întâlnește pentru prima dată în decursul vieții cu o anumită problemă ; memoria va permite aplicarea în viitor a soluției învățate la toate problemele identice sau asemanatoare. Aceia care au soluționat o anumită problemă, nu mai au ulterior nici o dificultate în a rezolva probleme identice sau asemanatoare ; o problemă practică sau teoretică solicită inteligența numai atunci când este cu totul nouă și nu seamănă cu nici una din experiențele anterioare. (Cu alte cuvinte, în materie de inteligență nu există antrenament, pregătire - exersarea testelor i.q. nu mărește coeficientul de inteligență). În viața de zi cu zi, în majoritatea situațiilor în care ni se cere să rezolvăm probleme, aplicăm soluțiile deja știute (memoria) și nu inteligența (rezolvări „pe loc”, spontane).

c) Perioada îndelungată de gândire face și ea ca o problemă să devină, treptat, familiară.

Din acest motiv la testele de evaluare a inteligenței subiecților li se impune o limită de timp - atunci când li se acordă timp nelimitat găsesc fără greșea soluția, dar în acest caz testul nu

are relevanța. Perioada îndelungată de gândire suplinește lipsa inteligenței ; o inteligență slabă va obține aceleași rezultate (sau chiar mai bune) decât o inteligență superioară atunci când i se acordă suficient timp.

În viața de zi cu zi omul își distribuie singur timpul alocat diferitelor activități : munca, recreație, distracție etc. (cu alte cuvinte, stabilește singur dacă perioada de gândire va fi una îndelungată sau nu).

Experiența acumulată într-un anumit domeniu va depinde, deci, nu atât de coeficientul de inteligență al persoanei, cât de această repartizare a timpului (experiența acumulată depinde în mare măsură de raportul harnicie/trândavie și mai puțin de inteligență). Eroarea cea mai frecventă în studiul acestei materii este aceea de a confunda talentul sau aptitudinile cu inteligența. Se considera în zilele noastre că persoanele care excelează în diferite domenii ar fi oameni cu o inteligență ieșită din comun. Spre exemplu, îndemânarea motrică specifică sportivilor și categoriilor profesionale de dexteritate (scamatori, cartofori etc.) este clasificată drept „intelență kinestezică”, talentul muzical e clasificat drept „intelență muzicală”, talentul literar - „intelență lingvistică”, aptitudinea în diverse domenii ale științei - „intelență logico-matematică” și așa mai departe. În realitate, este vorba în aceste cazuri de „cantitate de experiență” și nu de inteligență, aceste abilități fiind strict legate de durata exercițiului, de experiența individului în domeniul respectiv.

Există persoane care deși dispun de o inteligență ieșită din comun, nu posedă nici un talent și nici o aptitudine pentru un motiv destul de simplu - lipsa interesului (găsesc ca munca grea este plictisitoare și preferă în locul ei jocuri, distracții etc.) Inteligența superioară facilitează procesul de învățare, asigurând o asimilare mai rapidă și durabilă a informațiilor, însă nu suplinește lipsa interesului. Diferența dintre un matematician genial și unul mediocru nu este una de inteligență, ci de interes și de preocupare, de timp afectat studiului (cu alte cuvinte, realizările profesionale relevă dacă un om e muncitor sau leneș și nu dacă e inteligent sau nu).

Diferența esențială între cele două este aceea că talentul reprezintă priceperea (cantitatea de experiență) într-un domeniu în care individul are o experiență îndelungată, pe când inteligența reprezintă „priceperea” într-un domeniu în care nu are experiență (intervalul de timp în care e capabil să facă descoperiri în domeniul respectiv). Inteligența este prin esență polivalentă și are caracter universal (este eficientă în orice aspect al vieții - treburi inginerești, științifice, sociale, politice, emoționale etc.) pe când talentul are caracter special (este eficient numai în domeniul sau). Spre exemplu, X excelează la matematică pentru că petrece mult timp rezolvând exerciții de matematică ; Y excelează la jocuri pe calculator pentru că petrece mult timp jucându-se pe calculator ; pentru a afla care din cei doi posedă un coeficient superior de inteligență vom apela la un domeniu în care atât X cât și Y nu au nici o experiență (despre care nu cunosc absolut nimic).

Inteligența privește numai capacitatea de relaționare (de a înțelege) a intelectului, nu și alte calități ale minții (capacitate de memorare, capacitate de calcul, bagaj de cunoștințe, îndemânare motrică etc.) Numim activitate de calcul acele procese în care intelectul parcurge

relații deja cunoscute, iar procese de înțelegere, acelea în care stabilește relații noi. Procesul de înțelegere se referă, în principiu, la stabilirea a două tipuri de relații : de asemănare și de cauzalitate. Spunem despre un fenomen că îl „înțelegem” atunci când îi cunoaștem cauza sau când cunoaștem categoria de abordare în care se încadrează (știm cu ce se aseamănă).

Evaluarea pe cale de experiment a inteligenței este în principiu simplă : ceea ce trebuie verificat este cât de repede învață un om, de unul singur (fără explicații sau îndrumări), o activitate pe care nu a practicat-o niciodată și despre care nu știe nimic. Spre exemplu, niște copii care nu au văzut niciodată calculator ar putea fi testați cât de repede învață să joace un joc de strategie. Pe de o parte, se poate prezuma ca o asemenea activitate stârnește același entuziasm la toți participanții, iar pe de alta, într-un joc de strategie sunt o mulțime de lucruri de priceput (amplasarea unităților, recrutarea trupelor în funcție de teren și de trupele adversarului etc.)

Se ține cont de aceste condiții :

- e o activitate cu totul nouă pentru subiect (un domeniu despre care nu știe nimic)
- subiecții judecă ei înșiși (fără sugestii sau îndrumări)
- activitatea e una care solicită capacitatea de înțelegere a creierului, și nu alte calități
- la activitățile de durată se cere ca participanții să manifeste același entuziasm, același interes față de activitate (un concurent cu atenția îndreptată spre alte treburi (care visează) nu va face progrese, chiar dacă în fapt ar poseda o inteligență excepțională).

Testarea inteligenței se poate face și prin obișnuitele teste i.q, cu condiția esențială că ele reprezintă o problemă nouă pentru subiect (respectivul nu a văzut niciodată așa ceva) și cu precizarea că intervine din nou mult invocată problema a familiarității : cei care au făcut puțină școală sau nu au făcut deloc, nu sunt familiari cu noțiuni abstracte (de exemplu, nu prea cunosc ordinea literelor în alfabet, nu sunt obișnuiți să facă des calcule matematice etc.) deși aceasta nu înseamnă că ar avea un coeficient scăzut de inteligență. De asemenea, absolvenții de profil real se vor descurca mai bine la teste cu baze de date matriciale, iar cei de profil uman la teste lingvistice sau verbale datorită familiarității cu acest tip de raționamente.

S-au formulat păreri conform cărora inteligența ar fi ereditară (ar deriva din genele moștenite de la părinți) și nu este influențată de factorii externi. În realitate, inteligența este rezultatul unui proces de formare, rezultatul experiențelor pe care individul le acumulează în timp și nu trebuie privită simplist, ca un produs care se livrează la naștere și care rămâne neschimbat de-a lungul vieții. În funcție de factorii sociali : în primul rând de anturaj, dar și de experiențele prin care persoana trece, inteligența se schimbă în timp ; o deprindem în mod inconștient de la oamenii pe care-i cunoaștem, și mai ales de la aceia alături de care ne petrecem cea mai mare parte a timpului. Inteligența, fiind un factor social, este o trăsătură care „se propagă” - în mod inconștient, influența unor oameni se răsfrânge asupra celor care intră în contact cu ei, asigurând o „uniformizare” a inteligenței în cadrul grupului. Variațiile la nivelul de inteligență dintre diferitele regiuni ale globului relevă nu atât diferențe genetice, rasiale, cât diferențe de mediu intelectual - eficiența sau deficiența educațională, prezentă sau lipsa unor modele care să inspire tinerele generații.

CUM ÎMI POT AJUTA FIICA SĂ ÎȘI DEZVOLTE ȘI SĂ ÎȘI MENȚINĂ O STIMĂ DE SINE POZITIVĂ?

Prof. Simona Hârjabă
Secretar C.J.A.P. Vâlcea

Păreră fiicei dumneavoastră despre ea însăși “stima de sine”, începe să se dezvolte cu mult înainte de adolescență. Responsabilitatea dumneavoastră acum este să îi sporiți sentimentele pozitive despre propria persoană. Cea mai bună modalitate de a realiza acest lucru este să o încurajați și să o susțineți în identificarea și explorarea talentelor, intereselor și abilităților ei. Ajutați-vă fiica să privească această perioadă a vieții ca pe un “bufet suedez”, care îi oferă ocazia de a examina și de a experimenta tot felul de idei și interese. Încurajați-o să exploreze diferite activități, să caute provocări noi și să găsească acele lucruri care îi aduc bucurie.

Deși este important să vă învățați fiica să nu renunțe foarte ușor la lucruri, trebuie să păstrați un echilibru cu faptul că adolescența este o perioadă în care fiica dumneavoastră va încerca lucruri noi și va explora idei inedite. Nu insistați ca ea să rămână la o anumită activitate dacă simte că aceasta nu o mai atrage sau ar prefera să își folosească timpul explorând alte interese. Faptul că decide să renunțe la o activitate pentru a începe o alta nu înseamnă că fiica dumneavoastră este “delăsătoare”. Poate înseamnă pur și simplu că vrea să guste ceva diferit din bufetul oferit. Cu toate acestea, dacă o activitate sau un interes implică o obligație financiară (cum ar fi lecțiile private de muzică sau desen) sau este una în care alte persoane se bazează pe ea (precum un sport de echipă), este corect să îi cereți fiicei să accepte un minimum de angajament încă de la început.

Deși probabil i-ar fi folositoare puțină călăuzire în ceea ce privește modul în care trebuie să își exploreze interesele și abilitățile, adevărata stimă de sine se naște din sentimentul că ea singură poate face ca lucrurile bune să i se întâmple în viață. Asta înseamnă că fiica dumneavoastră va trebui să își asume niște riscuri. Iar dumneavoastră va trebui să tolerați puțină anxietate atunci când o face.

Nu uitați, este în regulă ca ea să dea greș; datoria dumneavoastră este să o ajutați și să o încurajați să se ridice de jos atunci când cade. Aceste experiențe sunt o parte importantă a adolescenței sale.

Unele fete pășesc în adolescență nesigure pe sine. Deși pot părea în regulă la exterior, ele nu au puterea interioară sau capacitatea de a face față anilor furtunoși de adolescență.

De ce pornesc unele fete nesigure pe sine? Nu există un răspuns simplu. Problemele familiale sau conflictele, exemplele proaste, dificultățile de învățare, vulnerabilitatea genetică sau dizabilitățile fizice pot îngreuna procesul de dezvoltare a stimei de sine la adolescente. Cu toate acestea, nu uitați că, în această perioadă, fiica dumneavoastră poate părea în culmea fericirii într-o zi, iar în altă poate fi cu moralul la pământ. Acest lucru este normal și nu reprezintă în mod necesar un semn de stimă de sine scăzută. Trebuie să vă îngrijorați dacă și

când fiica dumneavoastră pare să se afle pe o pantă descendentă ori dacă nu își revine în urma unor eșecuri sau dezamăgiri.

Pentru fetele nesigure pe sine, este nevoie de ceva mai mult decât o atmosferă încurajatoare. Ele au nevoie de o îndrumare solidă, precum și de ajutor pentru a-și găsi punctele forte și talentele. Necesită încurajare pentru a încerca lucruri noi. Au nevoie ca dumneavoastră să le spuneți clar că au făcut o treabă bună, că fac progrese sau că ar trebui să aibă mai multă răbdare.

Dacă susținerea și încurajarea dumneavoastră nu sunt de ajuns, vorbiți cu profesioniști care vă pot ajuta. De exemplu, dacă fiica are probleme la școală și poate să treacă peste ele în ciuda eforturilor depuse, ar putea avea nevoie de o evaluare a competențelor sale școlare și a stilului de învățare. Discutați cu profesorii ei și consilierul școlar pentru a afla de unde puteți obține ajutor. Nu veți ști de ce resurse puteți profita până nu vă interesați.

Unele dintre cele mai bune resurse sunt părinții altor adolescenți. Și ei se luptă cu multe probleme asemănătoare. Intrând în contact cu alți părinți, puteți afla informații noi și vă puteți bucura de sprijinul emoțional de care aveți nevoie.

Bibliografie

KAREN YAGER, ALICE RUBENSTEIN – Adevărul despre adolescente: Experții răspund la întrebările PĂRINȚILOR, București, Editura Trei, 2011.

Metode și tehnici moderne în consilierea școlară

consilier școlar Iordache Rozalia –

Colegiul Național „Mircea cel Bătrân”, Rm. Vâlcea

consilier școlar Ciucă Ioana-Roxana –

Școala Gimnazială „Șerban Vodă Cantacuzino”, Călimănești

Metodele și tehnicile utilizate în consilierea școlară vizează formarea de atitudini, convingeri, interese, abilități care să influențeze pozitiv conduita elevilor, dezvoltarea personalității lor sau funcționarea optimă a grupului de studiu.

Nici o metodă nu este însă perfectă, aplicabilă în orice situație, cu orice grup de elevi, ideală rămânând combinarea metodelor, a tehnicilor în funcție de obiectivele urmărite, de particularitățile de vârstă și de sintalitatea grupului.

Printre metodele eficiente se numără: jocul de rol, panelul, posterul, fabula, basmul terapeutic, metoda metaforelor, a colajelor, studiul de caz, analiza exemplurilor și contraexemplurilor etc.

Metodele de lucru în grup își demonstrează utilitatea în activitățile de consiliere psihopedagogică pentru că amortizează efectele competiției, permit interacțiuni mai

complexe între elevi, o mai bună intercunoaștere, sunt optime pentru rezolvarea de probleme sau confruntarea de opinii.

Tehnica 1,2,4,8

Întreaga clasă primește o sarcină a cărei rezolvare apare progresiv:

- Elevii se gândesc individual la sarcina data (5 minute)
- Produc în cupluri un răspuns comun (8 minute)
- Se reunesc câte 4 și 10 minute ameliorează răspunsul cuplurilor
- Se grupează câte 8 și perfecționează răspunsul anterior (15 minute)
- Sinteza finală se poate realiza solicitând fiecărui grup de opt să noteze pe o foaie răspunsul propus clasei.

Tehnica triunghiurilor și a cvartetelor

Elevii se grupează câte 3, respective 4, după diverse criterii, iar profesorul distribuie fiecărui grup sarcini variate, dar care vizează același obiectiv, solicitând un raport final al grupului, parte a sintezei colective. Grupurile lucrează 10-20 de minute, apoi prezintă în 2-3 minute, produsul activității, pentru grupul reunit. Consilierul realizează sinteza, corectând și întregind răspunsurile.

Turul de clasă

Este o modalitate de a consulta rapid elevii asupra pozițiilor lor față de o anumită problemă, înainte de a începe propriu-zis studierea acesteia.

Etape ale activității:

- Profesorul explică modalitatea sau o anunță dacă a mai fost folosită; fiecare elev va prezenta scurt, dar cât mai complet, opinia sa momentană în legătură cu tema anunțată
- Stabilește locul de unde se începe emiterea mesajelor (dreapta, stânga, față, spate)
- Veghează ca toți elevii să se exprime indicând chiar ezitări, incertitudini, contradicții sau sentimente nu numai opinii
- Comentariile și reacțiile celorlalți nu sunt permise

Panelul

Este o metodă care combină activitatea grupului cu activitatea întregii clase.

Etape ale activității:

- Anterior desfășurării propriu-zise a activității (de preferință cu o săptămână înainte), elevii se divid în: grupul panel, reprezentând un sfert din elevii clasei, desemnați de clasă, de profesor sau prin voluntariat și grupul de ascultători - restul de elevi; grupul panel se pregătește pt a dezbate, a analiza tema fixată
- în ziua stabilită pentru activitate, grupul panel se așează în semicerc în fața clasei și dezbate subiectul anterior stabilit
- dacă este cazul, profesorul intervine pentru a anima discuția sau pt. a tempera participarea
- grupul de ascultători audiază ceea ce discută panelul și notează, pe foi de hârtie, întrebări sugerate de dezbatere; după 10 minute, grupul panel sistează discuția, colectează întrebările și răspunde la ele; dacă nu reușește, intervine profesorul

- în final, profesorul va realiza o sinteză.

Fabula și povestirea

Se folosesc pentru impactul exemplului sau contraexemplului conținut. Ele sunt accesibile școlărilor mici, dar utile și celor mari.

Etape ale activității:

- se citește fabula/povestirea individual sau în grup ori de către consilier
- se solicită elevilor explicarea finalului, a comportamentului personajelor, a relației dintre acțiuni, a efectelor unor acțiuni
- se găsesc analogii cu viața clasei
- se stabilesc asemănări și deosebiri
- se transpune acțiunea în desen ori se ilustrează anumite părți

Alegerea povestirii, fabulei se realizează astfel încât elevii vizați să se identifice ușor cu personajele; deci se va căuta identitatea de gen, vârstă sau apropierea de activități, fără ca ultimele elemente să fie excesiv de transparente.

Pe lângă fabula sau povestirea integrală se pot oferi fabule/povestiri cu început/final dat, elevii fiind solicitați să găsească un final/început, să realizeze un desen complet.

Tăietorul de lemne

La marginea unui sat locuia într-o căsuță sărăcăcioasă un tânăr harnic. Oricât muncea în grădina sa, nu reușea decât să strângă cele necesare traiului de azi pe mâine.

Intr-o zi s-a hotărât să învețe să taie lemne pentru oamenii din sat. Și-a cumpărat un topor și a început munca. Devenea tot mai priceput și era apreciat de săteni. Câștiga tot mai bine și a început să-și construiască o casă din lemn. Era tare harnic căci se gândea cu bucurie la ziua-n care, împreună cu fata pe care o iubea, se vor muta în casa cea nouă.

Dar nenorocul îl pândea, așa că, într-o zi, când se întorcea de la târg, văzu arzând casa pe care n-o terminase încă. Se așeză plângând sub un măr, gândindu-se la pierderea casei, la zilele în care asudase muncind, la visurile sale pierdute.

Pe când privea cu deznădejde la grămada de scrum, văzu în cenușă.....

Se solicită elevilor să găsească un final adecvat.

Analiza produselor obținute permite cunoașterea motivelor, a intereselor, aspirațiilor, a conflictelor sau atitudinii elevilor față de diverse persoane, situații, evenimente.

Metoda metaforei

Se poate utiliza la orice vârstă pentru a aprofunda un concept sau relațiile dintre evenimente, persoane, cu condiția ca elevii să înțeleagă ce este o metaforă.

Etape ale activității:

- profesorul determină domeniul, tema de aprofundat
- prezintă problema de transpus într-o metaforă (de exemplu de ilustrat generozitatea, întraajutorarea, de transpus metaforic conflictual copiii-părinți)
- grupează elevii, după un procedeu adecvat

- se găsește de fiecare grup o metaforă, însoțită de explicația, comentariile necesare
- se analizează metaforele, se extrag elementele comune, viabile
- cu elevii mai mari se vor evidenția și limitele metodei

Jocul de rol

Este o metodă antrenantă, care implică afectiv participanții, reliefează indirect și implicit aspecte multiple ale unei situații, subliniază detalii ajutând la înțelegerea ei globală, mai completă și mai rapidă, chiar dacă nu sunt conștientizate toate elementele.

Etapele jocului de rol:

- profesorul descrie situația în care se află actorii, se prezintă o schiță de scenariu care va fi completată, concretizată prin jocul elevilor, absența precizării unor detalii favorizând "personalizarea rolului"
- se distribuie rolurile : de regulă o parte dintre elevi sunt actori, alți spectatori (cu rol de potențiali observatori), alți observatori declarați; rolul fiecărui actor se precizează "în secret" pt. a nu influența jocul celorlalți actori, direct de către profesor sau prin "înmânarea unei fișe"
- se asigură decorul specific situației alese
- se joacă "piesa" în fața spectatorilor
- se analizează derularea jocului de rol de către: actori (relative la dificultăți, probleme, percepția rolului etc.), de către observatori (eventual pe baza unei fișe de observație sau a unei liste de inventar), eventual de către spectatori
- se realizează o dezbatere finală cu întreaga clasă, condusă de profesor pe baza unui plan, propus de acesta sau construit cu elevii, privind problema vizată de jocul de rol;
- se extrag concluziile

Exemple de teme pentru jocul de rol: cum spui "Nu!" unei persoane care detine puterea, cum spui "Nu!" unor colegi care te presează să fumezi/ să chiulești, cum comunică cu un coleg care este supărat pe tine etc.

Jocul de rol are virtuți formatoare asupra elevilor deoarece permite cunoașterea de către fiecare elev a modului în care reacționează sau interacționează într-o anumită situație, învățarea unor modalități de control al reacțiilor, de monitorizare și reglare, creșterea capacității empatice a elevilor.

Oricare ar fi metoda/procedeele alese, educatorul va acorda atenție modului de distribuire a elevilor în grupuri mici, astfel încât să contracareze tendința de inerție socială a elevilor sau tendința elevilor de a se grupa după preferințele lor personale.

Bibliografie

1. Cocoradă, Elena (coord.), „Consilierea în școală – o abordare psihopedagogică”, Ed. Psihimedia, Sibiu, 2004
2. De Peretti, A, Legrand, J.A, Boniface, J. „Tehnici de comunicare”, Ed. Polirom, Iasi, 2001
3. www.google.ro

CONSILIEREA FAMILIEI IN VEDEREA IMBUNATATIRII RELATIILOR CU GRADINITA

Prof. Tănase Estela

Prof. Stoica Cristina

GPP OSTROVENI 2

Vârsta preșcolară este, fără îndoială, temelia educativă a întregii vieți. Datorită vârstei mici, educația preșcolară capătă un caracter specific. Această perioadă, ca îngrijire și educație, formează temelia întregii vieți de mai târziu. La reușita copilului în viață contribuie, în egală măsură, principalii factori educativi: familia, grădinița și școala.

Asigurarea unui parteneriat real între aceștia, implicarea tuturor în realizarea unei unități de cerințe va duce implicit la o educație corectă a copiilor, la evitarea erorilor în educație și la soluționarea problemelor inerente care apar.

Grădiniței, ca prima verigă a sistemului de învățământ trebuie să i se acorde o mare atenție. Învățământul preșcolar a dobândit un conținut instructiv-educativ cu discipline care se desfășoară după o programă minuțioasă și care urmărește realizarea unor obiective precise privind pregătirea copilului preșcolar pentru integrarea ușoară și rapidă în activitatea de învățare. Și copilul preșcolar învață dar pentru el învățarea este un joc. Învățarea școlară, oricât de liberă ar fi, are totuși rigorile ei, efort mai susținut, disciplina de muncă riguroasă etc.

Educația preșcolară, instituțională este un act psihologic și deosebit pentru egalizarea șanselor, pentru perfecționarea activității de instrucție și educație în vederea înlăturării eșecurilor școlare și a abandonului școlar.

Un rol important în debutul școlar îl va avea întotdeauna instituția preșcolară, ea fiind o etapă intermediară, indispensabilă.

Integrarea copilului în forma de colectivitate preșcolară comportă un prim efort de adaptare la viața socială și totodată extinderea mediului social accesibil copilului.

În perioada preșcolară el își dobândește rolul său social într-o colectivitate și obține o altă dimensiune în interiorul familiei. În colectivitate copilul stabilește cu totul alte raporturi decât în familie:

-învăță să se subordoneze unui program și a unor activități comune ale colectivului din care face parte;

-stabilește relații cu alți copii învățând să-și domine excentrismul folosind relații de colaborare

Integrarea copilului în școală presupune mai întâi formarea unor prezentări corecte despre școala care să le permită preșcolarilor o adaptare afectiv-motivațională la mediu școlar.

În scopul adaptării preșcolarului la mediul școlar, al formării și adâncirii reprezentărilor cu privire la școală este necesar a se întreprinde acțiuni comune grădiniță-școală, cum ar fi:

- prezentarea unor casete video cu aspecte de la primirea copiilor în prima zi de școală,având ca invitați elevii clasei I și învățătoarea lor;
- asistența la o activitate de citire, matematică, scriere;
- organizarea unor activități de evaluare-concursuri care au loc împreună cu clasa I (exemplu obiceiuri și colinde de Crăciun,concursuri sportive,1 iunie etc);
- plimbări în jurul orașului;
- excursii în țară;
- dramatizări în care rolul elevului este interpretat de copilul preșcolar;
- confeccionarea de felicitări cu ocazia diferitelor evenimente.

Concurând alături de școlari se înlătură reticența preșcolarilor și îi face să-și încerce puterile, să demonstreze că sunt pregătiți pentru școală.

Realizarea dezideratelor a idealului educatoarelor este condiționată de colaborarea mai strânsă între grădiniță și școală. Activitatea educatoarelor și învățătorilor trebuie să se împletească. Tonul puternic afectiv ce o caracterizează pe educatoare trebuie să se împletească cu relația mai autoritară a învățătoarei. Dădăceala exagerată nu ajută copiii, îi formează dependenți de educatoare.

Trebuie să cântărim cu atenție cât și cum îi ajutăm pe copii. Sub aspectul evaluării, evoluției și randamentului școlar aprecierile, recompensele, simbolurile oferite de educatoare trebuie să se completeze cu evaluarea apreciată în calificative de către învățător.

Un alt obiectiv în vederea integrării copilului în activitatea de tip școlar constituie permanenta legătură a grădiniței cu familia- cea care constituie de fapt primul model al copilului.

Educația în familie ocupă un loc important în formarea “puiului de om” care trebuie să găsească aici condiții de dezvoltare fizică, perceptivă, intelectuală, personală și socială.

Din primii ani de viață personalitatea “adultului de mai tarziu” prinde contur și se manifestă prin elemente concrete cum sunt: temperament, caracter, însușiri, capacități, abilități și aptitudini.

„Cei 7 ani de acasă” sunt hotărâtori în procesul de adaptare și integrare la viața socială și așa marcată de influențele mediului socio-economic.

Familia este instituția primordială unde copilul dobândește cea dintâi școală a vieții.

Nu întâmplător, părinții sunt gata să - și spună cuvântul chiar și în cele mai dificile probleme de educație. Faptul este explicabil; de la părinți au învățat în primul rând tot ce știu până când copilul este adus într-o instituție de învățământ.

Familia trebuie să asigure sentimentul de confort și siguranță. O ambianță framântată de tensiuni familiale, lipsită de afecțiune, stare de indiferență, cu acte de violență vă duce la reacții de inadaptare.

Pentru îndeplinirea dezideratelor comune grădinița-familie am recurs la câteva strategii specifice:

- stabilirea unor relații strânse cu familia copiilor pentru a cunoaște mediul din care vin copiii, problemele pe care le ridică aceștia ;
- implicarea părinților în soluționarea unor probleme interne ale unității;

- prezentarea unor referate privind rolul pe care îl are grădinița în instruirea și educarea copiilor, în pregătirea lor pentru școală;
 - converbiri zilnice prin care sunt puși la curent cu toate achizițiile sau eșecurile copiilor, la găsirea împreună a unor soluții viabile;
 - implicarea părinților la îmbunătățirea bazei didactico-materiale;
 - activități demonstrative pregătite special pentru părinți;
 - serbări oferite părinților cu diferite ocazii.
- Buna colaborare între grădiniță - familie - școală va avea efecte pozitive și durabile în timp asigurând performanțe educative notabile .

Referinte :

- Magdalena Dumitrana - "Copilul, familia și grădinița – Editura Compania 2000
- Revista învățământul preșcolar nr. 1-2/1997

MODIFICAREA COMPORTAMENTULUI PRIN SISTEMUL DE ÎNTĂRIRI ȘI PEDEPSE

Prof. Ion NECȘULIU,

Colegiul de Silvicultură și Protecția Mediului, Rm.Vâlcea

Baza teoretică a modificării comportamentului prin sistemul de întăriri și pedepse o constituie mecanismul condiționării operante studiat de unii reprezentanți de seamă ai Școlii comportamentale (Thorndike, Tolman, Guthrie). Într-o serie de experiențe ei au descoperit că, dacă un anumit comportament este în mod consecvent urmat de recompensă , comportamentul are o mai mare posibilitate să se producă din nou.

Acest fenomen începe să fie cunoscut ca „ lege a efectului”, care afirmă că acele comportamente care sunt urmate de consecințe pozitive vor avea tendința de a fi repetate , iar comportamentele urmate de consecințe negative se vor manifesta cu o frecvență mai mică. Skinner a extins acest principiu , definind întărirea nu doar prin faptul că ea pare a fi recompensată ori aversivă , în termenii efectului pe care aceasta îl are asupra comportamentului individului. Astfel, în condiționarea operantă , dacă un comportament este

urmat de un anumit eveniment-efect și comportamentul se manifestă cu o frecvență mai mare atunci spunem că respectivul comportament este întărit. Întărirea pozitivă descrie situația în care comportamentul (de exemplu, punctualitatea) se manifestă cu frecvență mai mare pentru că este urmat de consecințe pozitive (de exemplu-lauda). Întărirea negativă descrie situația în care frecvența unui comportament crește din cauză că el este urmat de omisiunea unui eveniment agresiv anticipat (de exemplu, anxietatea, acuzele sau reproșurile cuiva). Astfel, termenul de întărire se referă totdeauna la situațiile în care comportamentul crește în frecvență sau intensitate.

Alte două tipuri de consecințe sunt asociate cu descreșterea frecvenței comportamentului. Pedepsa descrie situația în care comportamentul descrește în frecvență pentru că este urmat de un eveniment agresiv. Nerecompensarea frustranță descrie situația în care comportamentul descrește în frecvență pentru că este urmat de omisiunea unei recompense așteptate (de exemplu, nu va fi lăudat, premiat).

Cercetări ulterioare efectuate de O.H. Mowrer au evidențiat nu numai rolul pedepselor și recompenselor în modificarea comportamentului, ci și importanța deosebită a momentului în care acestea sunt furnizate. De exemplu, dacă un individ se angajează într-un comportament inadecvat (nevrotic sau indezirabil social) ce conduce la recompensă imediată mică dar la o pedeapsă ulterioară mare, răsplata, deși mică, poate, poate fi suficientă pentru menținerea comportamentului respectiv. Cu alte cuvinte, comportamentul cel mai apropiat în timp de recompensă este învățat cel mai bine. Ca alternativă, o pedeapsă imediat mică poate duce la abandonarea unui anumit gen de comportament, chiar dacă acesta ar conduce pe termen lung la o recompensă considerabilă.

Aceste principii, împreună cu cele rezultate din paradigma condiționării clasice, de tip pavlovian, fundamentează în egală măsură tehnici psihoterapeutice și demersuri educative.

Dintr-o perspectivă psihopedagogică, principiile anterior expuse (discutate de multe ori prin prisma motivației învățării) conduc la o serie de considerații:

1. **Cunoașterea rezultatelor.** Dacă rezultatele intermediare sunt comunicate elevilor, acestea se constituie în factori ce fixează conduita de succes.
2. **Fixarea obiectivelor.** Având în vedere ideea lui O.H.Mowrer privind importanța momentului furnizării recompensei, este deosebit de utilă fixarea unor obiective intermediare clare și precise în vederea atingerii unui obiectiv final îndepărtat în

timp. Evaluările intermediare prin raportarea la aceste obiective vor întări corespunzător comportamentul elevilor; pentru elevii mici se pot stabili obiective mai apropiate decât pentru cei mari.

3. **Utilizarea recompenselor și pedepselor.** Prin internalizare , recompensa conduce la ceea ce se numește motivație pozitivă, iar pedeapsa , la motivație negativă. De asemenea , recompensa externă este asociată motivației extrinsece, iar cea internă motivației intrinsece. Recompensa și pedeapsa motivează elevii diferențiat, cercetările psihologice , ca și practica pedagogică confirmând eficiența sporită a recompensei.

Reținem , în final , că recompensa și pedeapsa pot fi aplicate în maniere diferite și în grade diferite și că, doar în măsura în care plăcerea studiului, satisfacerea curiozității, sentimentul datoriei împlinite se vor transforma în autoîntăriri eficiente (recompense interne) ale comportamentului valorizat pedagogic și social, putem spune că educația a condus elevul pe drumul autoîmplinirii sale.

BIBLIOGRAFIE

- [1] C. Cocos (coordonator) ș.a: *Psihopedagogie* , Editura Polirom, Iași, 1998..
- [2] G. Johns: *Comportamentul organizațional*, Editura Economică , București , 1998.
- [3] S. Moscovici(coord.)ș.a:*Psihologia socială a relațiilor cu elălalti*, Editura Polirom, Iași, 1998.
- [4] S.Clerget: *Psihologie practică, criza adolescenței, căi de a o depăși cu succes*, Editura Trei, 2008.

Toleranță și respect - valori educaționale

Consilier școlar, Nițoi Octaviana Nicoleta -Liceul Tehnologic Oltchim, Rm. Vâlcea si
Liceul de Arte "Victor Giuleanu" Rm. Vâlcea
Prof. Fărcaș Elena Cristina - Liceul de Arte "Victor Giuleanu", Rm. Vâlcea

ARGUMENT

Într-o lume aflată în plină expansiune socio-tehnologică, în care cuvintele profesorului se pare că nu mai croiesc vreo cale spre viitorul copilului, atitudinea pozitivă dintre copii, poate fi insuflată acestora prin activități de consiliere, dirigenție, activități de educație nonformală sau prin desfășurarea de activități sociale de voluntariat. Aceste acțiuni școlare sau extrașcolare, vin să personalizeze și să dezvolte la școală, acele competențe, aptitudini, cunoștințe pe care fiecare le simte mai aproape de suflet.

Cuvinte - cheie : educație, altruism, toleranta, voluntariat.

Introducere

Educația reprezintă obiectul de studiu specific pedagogiei, care vizează activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, realizabilă prin corelația *educator – educat*, într-un context deschis. Trăim într-o lume în care redescoperirea ideii de toleranță și respect este mai necesară ca oricând. Copiii pe care îi educăm și îi creștem vor fi protejați de violență doar dacă aceste concepte vor deveni pentru ei niște deziderate.

Orice copil are nevoie de iubire, respect și apreciere- necondiționate de performanțele școlare sau de altă natură. Respectul, aprecierea, conștiința propriei valori, sunt stimuli care încurajează dezvoltarea personală, prevenind și remediind atitudini și comportamente deficitare sau problematice.

Copiii pe care îi formăm azi vor avea parte în viața lor, de multe schimbări, vor cunoaște și se vor acomoda cu noi locuri, vor asimila mai multe informații și vor fi expuși unei varietăți culturale într-o manieră în care nicio altă generație nu a făcut-o. Pentru a face față în această lume diversă și complexă va fi nevoie să-și dezvolte capacitatea de a fi toleranți și de a manifesta respect.

Toleranța este abilitatea de a accepta diferența dintre noi și alții. Această capacitate apare după ce copilul și-a dezvoltat cu succes anumite calități: atașamentul, autocontrolul, perceperea suferinței, a durerii; când va putea relaționa cu alți copii, simțindu-se în siguranță, controlându-și anxietatea; când, întâlnind situații și oameni noi, va concretiza capacitățile, nevoile și interesele celorlalți. Copilul trebuie ajutat să parcurgă drumul de la a-și explica suferința celui alt, de exemplu, spre a o înțelege. Deosebirea este fundamentală din punct de vedere practic. A-și explica înseamnă a cunoaște condițiile în care o ființă reacționează într-un anumit fel, pe când a-l înțelege pe cel ce suferă înseamnă a încerca să-l alini, a lua măsuri pentru a face să înceteze acea stare. Dacă explicația este o reacție de natură pur intelectuală, înțelegerea este o reacție adaptată, complexă, a întregii noastre ființe, față de altul.

Respectul este abilitatea de a vedea în noi înșine și în ceilalți valorile. Această abilitate presupune un anumit grad de maturitate socială, cognitivă și emoțională. Apare în copilărie și ne însoțește întreaga viață.

Rolul școlii este de a educa și forma personalitatea elevilor. Activitățile de consiliere și orientare sunt un prilej pentru a conștientiza și dezvolta la elevi aceste valori. Atunci când dirigintele clasei cooperează cu consilierul școlar pentru realizarea de activități în acest sens, demersul este întărit emoțional prin acțiuni ce pot pune în practică formarea acestor valori (ore de dirigiență, activități de voluntariat, activități de tip SNAC etc).

Prezentăm, în continuare, un proiect de lecție realizat în școală, pentru formarea acestor valori, comportamente dezirabile la elevi.

PROIECT DIDACTIC

- Consiliere și Orientare-

PROFESOR DIRIGINTE : FĂRCAȘ ELENA CRISTINA

UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÂNT: LICEUL DE ARTE "VICTOR GIULEANU"- RM.

VÂLCEA

CLASA : a VI-a, 28 de elevi;

DATA: 10 decembrie 2014

MODULUL: Calitatea stilului de viață

TEMA: DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE

SUBIECTUL: SĂ ÎNVĂȚĂM SĂ DĂRUIM!

COMPETENȚE GENERALE:

- Formarea atitudinilor și a comportamentului altruist în vederea unui stil de viață de calitate;

COMPETENȚE SPECIFICE:

- Identificarea caracteristicilor relațiilor sociale, din perspectiva calității acestora;

- Exersarea unor abilități de promovare a unui stil de viață de calitate;

COMPETENȚE DERIVATE:

La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- să definească noțiunea de altruism vs egoism
- să demonstreze respect față de alții
- să identifice caracteristicile care definesc un comportament altruist
- să lucreze în echipă în stil constructiv
- să analizeze și să identifice diverse situații de altruism
- să aprecieze diversitatea și nevoile dintre semeni
- să distingă satisfacțiile oferite de un comportament altruist în raport cu unul egoist.

METODE: - conversația euristică, brainstorming, dezbaterea, problematizarea, lectura predictivă ;

FORME DE ORGANIZARE :- frontală, în echipe;

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT: - povestea, fișa de lucru, tabla ;

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

MOMENT ORGANIZATORIC:

- Stabilirea ordinei și a disciplinei;
- Elevii pregătesc cele necesare desfășurării activității;
- Prezintă activitatea desfășurată saptamâna trecută pentru a pregăti acest eveniment.

CAPTAREA ATENȚIEI

Se realizează un brainstorming despre ce înseamnă pentru elevi luna decembrie.

- Lectura parțială a povestirii *Un frate ca acesta* de Dan Clark: “ **Un prieten de-al meu pe nume Paul, a primit de la fratele lui, de Crăciun, un automobil. În Seara de Ajun, când Paul a plecat de la birou, un puști cu păr țepos se tot învârtea în jurul mașinii strălucitoare, admirând-o "E mașina dumneavoastră, domnule?"** întrebă el.

Paul dădu din cap "Fratele meu mi-a făcut-o cadou de Craciun". Puștiul rămase cu gura căscată "Vreți să spuneți că v-a dat-o fratele și nu v-a costat nimic? Mamăăăă, ce n-aș da și eu să " . Și ezită să mai continue....”

Brainstorming:

- Ce credeți că și-ar dori băiatul?

Răspunsul posibil : “ ...să am și eu un frate ca acesta” este scris pe tablă.

- Se continuă lectura : “**Bineînțeles că Paul știa ce voia să spună puștiul. Că își dorea un frate ca acesta. Dar ce spuse puștiul îl năuci pe bietul Paul.**

"Ce n-aș da" , continuă băiatul, "să pot să fiu și eu un frate ca acesta". Paul se uită la băiat perplex, apoi adăugă deodată "Vrei să te plimb cu mașina mea? "

"O, da, mi-ar plăcea".

După ce merseră o bucată de drum, băiatul se întoarse către el cu ochii strălucind și spuse **"Domnule, vă supărați dacă mă duceți până în fața casei?"**

Paul zâmbi nițel. Credea că știe ce voia puștiul. Voia să le arate vecinilor că a venit acasă într-o mașină mare. Dar Paul se înșela din nou. **"Vreți să opriți acolo unde sunt treptele alea două?"** întrebă băiatul.

Fugi în sus pe scări. Apoi la scurtă vreme Paul îl auzi întorcându-se, însă de data asta nu atât de repede. Își ducea în brațe micuțul frate infirm. Îl lăsă jos pe ultima treaptă, apoi se înghesui nițel în el și îi arătă mașina.

"Uite-o, Buddy, exact așa cum ți-am spus eu sus. Fratele lui i-a dat-o de Crăciun și nu l-a costat nici un sfanț. Într-o zi am să-ți fac cadou și eu una exact ca asta apoi o să poți vedea cu ochii tăi toate lucrurile acelea drăguțe din vitrinile magazinelor de care îți tot povesteam".

Paul ieși din mașină și îl luă pe puști și îl puse pe locul din față al mașinii. Fratele lui mai mare se așeză cu ochii strălucind lângă el și toți trei porniră într-o călătorie de zile mari.

În acea seară din Ajunul Crăciunului, Paul a înțeles ce voia să spună Iisus când a zis "Este o binecuvântare mai mare să dăruiești"

- De ce credeți că băiatul își dorește să fie și el un frate ca acela și nu să aibă un astfel de frate?

Răspuns posibil : pentru că vrea să DĂRUIASCĂ

- Voi ce v-ați dori : să fiți cel care DĂRUIEȘTE sau cel care PRIMEȘTE? De ce?

ANUNȚAREA SUBIECTULUI ȘI A COMPETENȚELOR DERIVATE

- Se anunță subiectul și competențele derivate

- Se motivează alegerea temei în discuții și plasarea ei în a doua perioadă a lunii decembrie.

DIRIJAREA ÎNVĂȚĂRII

Elevii se împart în 7 echipe (câte 4 în fiecare echipă) și rezolvă

FIȘA DE LUCRU 1:

Cadoul este un mesaj extrem de personalizat pe care o persoană îl trimite altei persoane, și pe care aceasta din urmă îl retransmite „în oglindă” prin intermediul atitudinii sale.

Să mergi la sigur când e vorba să oferi un cadou...

➤ Nu te simți obligat să faci cadouri. Ele sunt obligatorii pentru anumite ocazii: Crăciun, aniversări, etc. Trebuie să știi că și o dovadă de atenție, o favoare, un cuvânt amabil sunt cadouri. Dacă nu suportă să faci cadouri cu aceste ocazii și să te supui „ritualurilor” sociale, nu le face dar asumă-ți responsabilitatea actului!

➤ Alege cu atenție cadoul, gândindu-te la cealaltă persoană și la relația cu aceasta. Nu oferim cadouri pentru sine, pentru a satisface propriul ego, ci pentru a oferi bucurie și o dovadă de atașament. Fiecare cadou este un simbol.

➤ Nu aștepta un cadou în schimbul celui oferit. A dăruia este un act gratuit!

A învăța să accepți un cadou...

❖ Exprimă-ți sentimentele. Nu știi să spui „mulțumesc”? Dacă simți că nu ți-ai exprimat îndeajuns bucuria sau recunoștința, de ce să nu dai un telefon sau să scrii un scurt bilet prin care să o faci?

❖ Refuză cadoul dacă crezi că este necesar. Dacă cadoul nu îți place (sau dacă ai deja acel obiect) și vine din partea unei persoane apropiate, este mai bine să îi aduci acest lucru la cunoștință cu gentilețe!

-Când și ce ați dăruit ultima oară?

-Ce faptă bună ați făcut și de ce? Ce ați simțit?

-Scrieți 3 persoane. Ce ați dori să le dăruiați și de ce?

DEZVOLTAREA SUBIECTULUI

Se clarifică noțiunile de ALTRUIISM vs. EGOISM

ALTRUIISM s. n. Atitudinea celui care acționează **dezinteresat** în favoarea altora;

EGOISM s. n. Atitudine de exagerată preocupare pentru **interesele personale** și de nesocotire a intereselor altora.

Brainstorming:

- Se realizează un ciorchine pentru fiecare noțiune.

Altruism: generozitate, bunătate, dăruire, ajutor dezinteresat etc. → iubire pentru alții → VOLUNTARIAT

Egoism: individualism, interes etc. → iubire de sine

FIȘĂ DE LUCRU- 2 -VOLUNTARIAT

Esența voluntariatului este **să-ți ajuți dezinteresat** semenii.

Încearcă și vei fi uimit de ceea ce vei simți (ATENȚIE: pentru a avea cu adevărat satisfacție, NU trebuie să aștepti recompensa !):

1) Exerciții de încălzire:

- exersează zâmbetul în oglindă și folosește-l cu dărnicie, spune o glumă ori de câte ori ai ocazia, oferă-ți ajutorul în cât mai multe împrejurări- încearcă în acest fel să-i faci ziua frumoasă celui de lângă tine;

2) Exerciții de bază:

- fii săritor: ajută la strânsul mesei, la spălatul farfuriilor, la spălatul mașinii, la făcut focul, la spălat rufe, la călcat rufe, la făcut mâncare, la șters praful, la făcut curat, la...orice și pe oricine.

- ajută un coleg să înțeleagă lecția, du-i temele celui care a lipsit de la școală, ajută o colegă să ștergă tabla, stai câteva ore în bancă cu cel care este mai retras și ocolit de ceilalți – încearcă să înțelegi de ce este așa;

- dăruiește: mici cadouri, flori, zâmbete, dragoste...

Dupa ce ai exersat exercițiile de mai sus, în piept începe să-ți bată o inimă de voluntar, iar bucuria nu întârzie să apară. Ești pregătit să treci la nivelul următor.

3) Exerciții pentru avansați

- mergi în case de copii sau bătrâni și încearcă să le oferi ajutorul; chiar și o discuție de câteva minute la câteva zile poate să ofere speranța, încrederea, dorința de viață;

- donează lucruri care nu-ți mai folosesc celor care au nevoie de ele;

- donează sânge (daca ai 18 ani) – vei salva vieți;

- când ai bani castigați de tine, donează o parte pentru a-i ajuta și pe alții să câștige (nu mă refer la cei ce cerșesc, ci la cei care au nevoie de bani pentru a învăța o meserie).

Acum te simți mai matur, gândești mai limpede, ești mai fericit.

Odata ce ai trecut și prin acest stadiu, te declar VOLUNTAR. Ba mai mult , ești un om CIVILIZAT – sau OM ADEVĂRAT. Probabil că vei simți nevoia să aderi la o asociație de voluntari – nu te opune.

TEMĂ PENTRU ACASĂ:- APLICĂ în viața de zi cu zi **Exercițiile de încălzire și pe cele de bază** și prezintă reacția celor din jurul tău în ora următoare de dirigentie. Astfel te vei pregăti pentru **Exercițiile pentru avansați**, pe care le vei afla în anul următor.

Bibliografie:

Jack Canfield , *"Supă de pui pentru suflet"*, Editura Amaltea, 2002

<http://dexonline.ro/>

<http://www.rasunetul.ro/educatia-prin-toleranta-si-respect>

<https://lectiadedirigentie.wordpress.com/2014/10/26/exercitii-de-voluntariat>

Factori perturbatori/erori de evaluare școlară

Consilier școlar: Amza Daniela

Școala Gimnazială „Anton Pann” Rm. Vâlcea

În aprecierea și **notare există o serie de distorsiuni datorită unor efecte perturbatoare sau factorilor** de personalitate care țin atât de profesor cât și de elev. Evaluarea defectuoasă poate cunoaște mai multe ipostaze:

- **notarea strategică** – practică la începutul activității pentru a ține elevii sub control, sub amenințarea notelor slabe sau a nepromovării;

- **notarea sancțiune** – care nu are nimic de-a face cu achizițiile sau performanțele elevilor ci cu anumite atitudini considerate neacceptabile;

- **notarea etichetă** – prin notarea pe termen lung după aceleași păreri favorabile/nefavorabile, sau în concordanță cu celelalte note ale elevului.

Cei mai mulți **factori perturbatori** privesc activitatea profesorului, situațiile cel mai frecvent întâlnite sunt:

- **Efectul „Halo”** - profesorul realizează aprecierea elevilor prin prisma unei evaluări inițiale și prin generalizarea notării la toate disciplinele. În virtutea judecății anticipative profesorul nu mai remarcă progresele sau părțile pozitive ale elevului slab, după cum nici minusurile celui bun. O altă formă a efectului halo este eroarea de generozitate care se rasfrânge asupra unui colectiv atunci când nu se dorește pătarea onorii clasei sau a școlii și profesorii manifestă o indulgență nejustificată. O altă formă este efectul de blândețe asupra persoanelor cunoscute și de severitate asupra noilor veniți. Pentru a corecta aceste tendințe școala poate recurge la anonimatul probelor scrise sau la recurgerea la corectori de la alte școli.

- **Efectul de ancorare** - supraevaluarea unor rezultate deoarece pun în lumină elemente neașteptate, mai puțin frecvente, care vor constitui baza unor noi grile de corectare a răspunsurilor.

- **Efectul Pygmalion** - anticipațiile sau predicțiile profesorului asupra performanțelor elevilor sfârșesc prin a se produce/adeveri, datorită influențării conștiente sau inconștiente a comportamentului elevilor. Încrederea în posibilitățile elevilor și încrederea în reușita lor constituie un puternic factor motivațional, care sfârșește prin creșterea performanțelor acestora.

- **Stilul personal al evaluatorului** - fiecare profesor are propria sa grilă de apreciere, fie bazată pe reproducere cantitativă, fie pe originalitate. Alții notează mai generos, alții mai

exigent, alții preferă notele de mijloc. Unii consideră nota o modalitate de încurajare, alții de constrângere. O consecință neplăcută a efectului apare atunci când elevii aflați în competiție sunt evaluați cu grade de exigență diferită.

- **Efectul tendinței centrale** - apare mai ales în cazul profesorilor începători care din dorința de a nu greși sau subaprecia elevii acordă note în jurul valorilor medii.

- **Efectul de similaritate** - apare atunci când profesorul se ia drept reper pe el însuși. De exemplu, profesorii care au experiență de foști „premianți” sau au copii cu rezultate excelente, vor avea tendința de a fi mai severi și invers.

- **Efectul de contrast** - apare atunci când un elev primește o notă mai bună sau mai slabă datorită comparației cu rezultatul anterior. După o notă slabă un rezultat bun va părea și mai bun, sau după un candidat foarte bun, următorul care este mediocru va părea mult mai slab.

- **Efectul de ordine** - se referă la inerția aprecierii (notarea concomitentă cu aceeași notă) deși între răspunsuri există diferențe calitative. Se datorează mai ales factorilor ca oboseala, indispoziția, lipsa de interes etc.

- **Eroarea logică** - se referă la înlocuirea parametrilor de performanță urmăriți cu alte considerații, care în realitate sunt elemente secundare, cum ar fi efortul depus pentru a ajunge la rezultat, conștiinciozitatea, acuratețea stilul sau sistematicitatea expunerii etc. deși uneori acest efect se justifică, el nu trebuie să devină o regulă, deoarece crește riscul de subiectivitate în notare.

Simpla conștientizare a acestor efecte și dorința de creștere a obiectivității notării sunt în măsură să diminueze efectele perturbatoare asupra notării, să crească încrederea elevilor în obiectivitatea și buna credință a evaluatorului, să crească prestigiul profesorului și instituției școlare.

O altă controversă este legată de „pedagogia curbei lui Gauss” sau de **stilurile de notare/apreciere a rezultatelor** pe care le promovează profesorii. Acestea pot fi grupate în trei categorii: stilul sever, stilul generos și stilul moderat.

a) **Stilul sever** apare atunci când profesorul pune mai mult de jumătate din note sub nota de trecere sau la limita acesteia.

În general, pedagogii consideră că severitatea excesivă demotivează elevii fapt care este de natură să reducă performanța școlară în loc să o crească. De aceea, acest stil de notare trebuie evitat.

b) **Stilul generos** este situația invers a celei de mai sus. Conform acestui model majoritatea notelor (60% și peste) sunt situate peste nota de trecere.

Acest tip de evaluare are o funcție preponderent motivațională, punând accent pe toate posibilitățile intelectuale ale școlarului și bazându-se și pe sprijinul părinților pentru a obține cele mai bune rezultate de la toți elevii.

c) *Stilul moderat sau pedagogia „curbei lui Gauss”*, reprezintă un curent bazat pe rezultate statistice, pedagogia practică dar și pe teoria „învățării depline”, potrivit căruia 80% din populația școlară sunt capabili să-și însușească materia din programe dacă dispun de timpul necesar iar distribuția notelor se înscrie aproximativ în modelul gaussian ⁶⁰. Potrivit acestui model, factorul motivațional este asigurat prin diferențierea notării, iar reușita școlară obținută printr-un cumul de factori. Practica didactică nu reușește totdeauna să diferențieze elevii în mod obiectiv, de aceea învățământul frontal trebuie completat cu cel diferențiat. Chiar dacă distribuția inițială a aptitudinilor elevilor poate fi reflectată în curba lui Gauss, evoluția lor până la finalul procesului de instruire rămâne o necunoscută asupra căreia profesorii trebuie să se aplece fără prejudecăți sau modele prestabilite, în ultima instanță de maiestria și dedicația lor depinzând performanțele școlare.

Practica docimologică scoate în evidență **numeroase disfuncții și dificultăți în evaluarea corectă și obiectivă a rezultatelor școlare**. Dintre **cauzele** care generează distorsiuni subiective în evaluare, amintim:

- alegerea defectuoasă a metodelor și strategiilor de evaluare în raport cu obiectul evaluării (ceea ce se evaluează) sau cu obiectivele evaluării (ce se dorește să se realizeze)

- unele particularități ale relației dintre profesor și elevi, cu componentele ei afectiv-titudinale

- influențe datorate contextului pedagogic în care se efectuează evaluarea (nivelul general al clasei, politica școlii în materie de evaluare, salvagardarea „imaginii” școlii, etc.)

Soluția ar consta nu dintr-o desubiectivizare a evaluării (ceea ce nu este nici posibil, nici dorit), ci dintr-o ancorare responsabilă în actul evaluativ, realizând optimizare între obiectivitate și subiectivitate (a profesorului, dar și a elevului), eliminând ceea ce îndeobște este eroare, deviere grosolană de la normele deontologice.

Distorsiunile în notare apar și prin implicarea factorilor de personalitate, atât cei care țin de profesor, cât și cei care țin de elevi. Starea de moment, oboseala și factorii accidentali pot favoriza, de asemenea, apariția unor erori în evaluare. Nu mai puțin prezent este stilul didactic deficitar (din nepricepere, necunoaștere, lipsă de experiență, rea-voință) care îl poate caracteriza pe profesor.

Bibliografie:

1. **Cerghit, Ioan**. Metode de învățământ / Ioan Cerghit. – Iași : Polirom, 2006.
2. **Cosmovici, Andrei**. Psihologie generală / Andrei Cosmovici. – Iași : Polirom, 2005
3. **Cosmovici, Andrei; Iacob, Luminița**. Psihologie școlară / Andrei Cosmovici; Luminița Iacob. - Iași: Polirom, 2008
4. **Cristea, Sorin**. Fundamentele pedagogiei / Sorin Cristea. – Iași : Polirom, 2010
5. **Joița, Elena**. Formarea pedagogică a profesorului: Instrumente de învățare cognitiv * constructivistă. - București: Ed. Didactică și Pedagogică

TEMPERAMENTUL ȘI STILUL DE ÎNVĂȚARE LA ELEVI

CONSILIER ȘCOLAR PROFESOR PREDIȘOR DANIELA
CJRAE VÂLCEA / ȘCOALA GIMNAZIALĂ „TAKE IONESCU”

A cunoaște tipul temperamental al elevilor este util pentru fiecare cadru didactic ce dorește îmbunătățirea performanțelor școlare ale acestora. Și acest lucru, este evident atunci când asociem stilului de învățare caracteristicile introversiei sau extoversiei.

Tipului introvert se asociază caracteristici precum: pasivitate, pesimism, discreție, precizie, profunzime.

Tipului extravert se asociază caracteristici precum: activism, optimism, curaj, comunicativ, expansiv.

În lucrarea „*Două eseuri asupra psihologiei Analitice*”, Op. complete nr.7, C.G. Jung compară cele două dimensiuni temperamentale printr-o poveste.

"Să presupunem doi tineri mergând prin țară. Ajung la un castel frumos; ambii vor să-l vadă în interior....Introvertul spune: Mi-ar place să știu cum este în interior".

Extravertul răspunde: "Ai dreptate. Să mergem".

Introvertul se dă înapoi "Poate nu este voie" spune el, cu imaginea polițiștilor, a unor câini fioroși în fundal.

La care extravertul replică: "Bine, putem întreba. Ne vor lăsa înăuntru sigur" având în minte imaginea unui bătrân amabil care păzește castelul, a unor seniori ospitalieri și a posibilității unor aventuri romantice.

Din forța optimismului extravert se vor vedea în cele din urmă în castel.

Dar acum vine deznodământul. Castelul fusese reconstruit în interior și conținea doar vreo două încăperi cu o colecție de vechi manuscrise.

După cum se întâmplă, vechile manuscrise sunt bucuria tânărului introvert. S-a transformat cu totul. S-a pierdut în contemplarea comorilor, murmurând strigăte de entuziasm.

S-a angajat cu cel care le păstra în conversații pentru a extrage de la el cât mai multă informație posibil și când rezultatul a fost dezamăgitor a dorit să-l vadă pe curator pentru a-i pune lui întrebările. Timiditatea lui a dispărut; obiectele au luat o lucire seducătoare și lumea purta o față nouă.

Între timp, cheful extravertului s-a topit tot mai mult; i s-a lungit fața tot mai mult și a început să caște. Nici un bătrânel simpatic nu păzea aici, nici un cavalier ospitalier, nici o urmă de aventură romantică. Doar un castel transformat într-un muzeu." (par. 81).

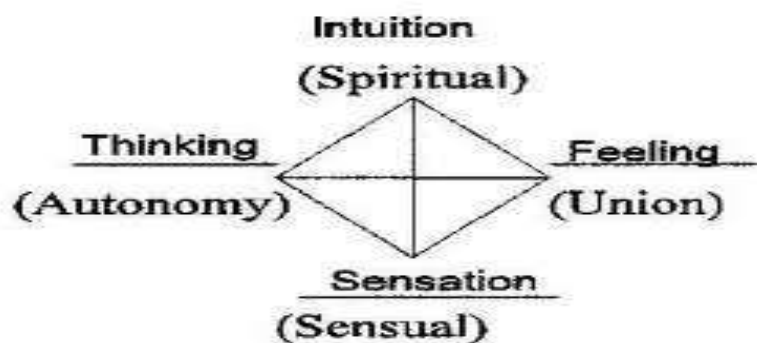
Același autor, C.G. Jung în „Diferențierea timpurie a tipurilor” „Psychological Types”, 1921, C.W. 6, descrie astfel cele două trăsături:

- *Cel mai timpuriu semn de extraversie la un copil este adaptarea sa rapidă la mediu și atenția extraordinară pe care o acordă obiectelor și mai ales a efectului lui asupra lor. El trăiește și se mișcă printre obiecte cu încredere și nu se teme de ele.. Aprehensiunea sa este rapidă dar imprecisă. Pare a se dezvolta mai rapid decât copilul introvert, deoarece este mai puțin reflexiv și de obicei fără frică. El nu simte vreo barieră între el și obiecte și de aceea se poate juca cu ele liber și învața prin ele. Îi place să-și ducă întreprinderile până la extrem și se expune la riscuri. Orice este necunoscut îl atrage.*
- *Unul dintre cele mai timpuri semne de introversie la copil este o manieră reflexivă, gânditoare, o timiditate marcată și chiar o temă de obiecte necunoscute. Foarte de timpuriu apare o tendință de a se afirma față de obiectele familiare și încercările de a le controla. Orice este necunoscut e privit cu neîncredere; influențele exterioare sunt întâmpinate de obicei cu o rezistență violentă. Copilul vrea să fie în felul lui propriu, și în nici o împrejurare nu se va supune unei reguli străine fără să înțeleagă. Când pune întrebări, nu este din curiozitate sau dorință de a crea senzație, ci pentru că vrea să știe nume, înțelesuri, explicații pentru a-i da protecție subiectivă față de obiect.*

Psihicul se dezvoltă prin patru funcții de cunoaștere, organizate ca opuse/ complementare:

- O axă irațională, percepere senzorială vs. Intuiție.
- O axă evaluativă, gândire logică vs. valoare afectivă.

Schematic, Jung le redă astfel:



Asociate stilului de învățare sunt și perechile de funcții ale diadei emoționalitate (sau sentiment, afectivitate) față de gândire (intelect) . Acestea reprezintă două maniere de a analiza, evalua ceea ce se percepe.

Fie te poți baza pe evaluarea lucrurilor *prin ceea ce simți*; și ajungi să ai o minunată și diferențiată sensibilitate (funcția sentiment evoluată la nivelul eului). Într-o astfel de dezvoltare personală aspectele puternice vor fi capacitatea de a aprecia artele, precum și bogăția vieții și modul nuanțat emoțional în care trăiești viața și relațiile cu ceilalți.

Fie te poți baza pe judecarea lucrurilor în termenii *unor decizii logice*, intelectuale (funcția gândire evoluată la nivelul eului). Într-o astfel de dezvoltare personală ca aspect puternic se dezvoltă capacitatea gândirii logice, iar gândirea cauzală va fi diferențiată. Dacă preferi o manieră și te obișnuiești să consideri realitatea și să iei decizii din acea perspectivă, perspectiva complementară va rămâne inevitabil puțin folosită și neevoluată suficient. Caracteristicile ei vor constitui cel mai adesea punctele vulnerabile ale persoanei în cauză. Cealaltă diadă are ca funcții complementare modurile de a trăi, de a lua cunoștință de realitate fără ca acest lucru să implice și o evaluare. Jung le denumește Senzorialitate (senzație) și Intuiție; prima poate conduce spre un stil practic; a II-a spre un stil imaginativ în relația cu realitatea.

Plecând de la aceste dimensiuni, se identifică două direcții temperamentale:

- Modul senzorial: trebuie să percepem că există ceva și cum este acel ceva; ceea ce facem prin simțuri. Aceasta este funcția denumită de Jung "**senzație**";
- Modul cognitiv: trebuie să organizăm aceste senzații sau să le conceptualizăm.

Jung denumește această funcție "**gândirea**", care ne spune ce este acest obiect. De observat că Jung folosește termenul de gândire și când vorbește de capacitatea unei persoane de a se orienta în termeni de cauză și efect.

- Modul afectiv-valoric: odată ce știm ce este trebuie să evaluăm, să ne decidem dacă ne place sau nu lucrul respectiv și facem acest lucru cu "**sentimentele**".

Dacă simți o căldură pentru cineva o faci pentru că îți place și, atenție, îl evaluezi ca atare: "îmi place" sau "nu-mi place". Evaluăm prin gradienti de emoție, nu pentru emoția în sine.

- Modul intuitiv: trebuie să decidem apoi de unde a apărut obiectul sau unde se va duce, pentru care avem nevoie de "**intuiție**".

Intuiția nu este gândire, nu este senzorialitate și nu este sentiment deși este desigur toate trei!

Ținând cont de toate aceste elemente, este ușor de identificat cum fiecare elev dezvoltă un anumit stil de învățare și o anumită atitudine față de sarcinile școlare.

- Specific extraversiei:
 - Sunt orientat spre lumea exterioară
 - Mă centrez pe lucruri și oameni

- Sunt activ
- Folosesc cu încredere încercarea și eroarea
- Scanez realitatea exterioară pentru stimulare.
- Specific introversiei:
 - Sunt orientat spre lumea interioară
 - Mă concentrez pe ideile și impresiile interioare
 - Sunt reflexiv
 - Mă concentrez înainte de acționa
 - Găsesc stimulare în propria interioritate
- Specific senzorialității:
 - Percep cu cele cinci simțuri,
 - Sunt legat de detaliile practice și concrete
 - În contact cu realitățile fizice
 - Trăiesc în prezentul imediat
 - Văd lucrurile mărunte de zi cu zi
 - Deschis spre experiență pas cu pas
 - Las “ochii” să vorbească și spună minții.
- Specific intuiției:
 - Văd sensuri și modele
 - Percep asociativ și analog
 - Văd și proiectez în viitor posibilități
 - Îmi imaginez lucrurile care nu sunt spuse direct, “citesc printre rânduri”
 - Privesc imaginea de ansamblu
 - Am intuiții care vin “de nicăieri”
 - Las sufletul să vorbească minții.
- Gândire logică:
 - Folosesc analiza logică
 - Folosesc criteriile obiective și impersonale
 - Caut relații cauză – efect
 - Am o orientare fermă
 - Prețuiesc ordinea logică
 - Sunt sceptic.
- Evaluarea cu sentimente:
 - Aplic priorități și valori personale

- Văd lumea prin intermediul valorilor și motivelor (ale mele sau ale altora)
- Sunt apreciativ
- Prețuiesc căldura în relații
- Prețuiesc armonia și încrederea.

Aceste caracteristici se grupează câte două, formând individualitatea fiecărei persoane.

BIBLIOGRAFIE

Minulescu M. (2001)*Tipologia jungiană în analiză*, în Introducere în analiza jungiană, Ed. Trei, București.

PSIHODRAMA IN SPATIUL EDUCATIONAL

~Jocul de rol~

Profesor consilier școlar: Dragomir Vasilica

Liceul Tehnologic ~Justinian Marina~ Băile Olănești

Jocul de rol, un derivat al sociodramei, este o metodă de explorare a problemelor ce apar în situații sociale complexe. Acesta poate fi utilizat în formarea profesioniștilor sau într-o sală de clasă pentru înțelegerea disciplinelor de învățământ.

Marele psiholog al dezvoltării umane, Jean Piaget, a descris, a descris două moduri de învățare : ”asimilarea ” și ”acomodarea”. În asimilare, oamenii ”umplu” în mod figurativ harta mentală a lumii lor, în timp ce în ”acomodare”, ei schimbă în mod figurativ acea hartă mentală, o extind sau o modifică pentru a se potrivi noilor percepții. Ambele procese sunt complementare și concurente, dar diferitele tipuri de învățare tind să scoată în relief unul sau altul din cele două modalități.

Memorarea mecanică, prin repetiție, tinde să asimileze asimilarea. Prin contrast, a învăța să urci în copac, sau să mergi cu bicicleta, scoate în relief acomodarea. Acomodarea implică câștigarea unei ”abilități” și pare a fi acel tip de învățare care elimină uitarea completă. Învățarea prin asimilare , este remarcabil de ușor de uitat.

Din păcate, multe aspecte ale educației sunt orientate spre tipurile de învățare ce pot fi mai ușor testate, o învățare de tip asimilativ, bazat pe memorare. Totuși, ceea ce lumea are nevoie cu adevărat este ca oamenii să aibă competențe, iar competențele să se situeze dincolo de simpla cunoaștere a faptelor. Competențele, deși necesită o testare mai complex orientată spre performanță și o atenție sporită din partea profesorului, acoperă variabile mai subtile. Ele reflectă un tip de învățare bazat pe acomodare.

Este un clișeu general acceptat că vrem să-i învățăm pe tineri să gândească, însă gândirea la orice nivel de complexitate necesită exersarea componentelor a trei categorii de competențe interdependente: rezolvarea de probleme, comunicarea și auto-conștientizarea. Aceste competențe nu pot fi învățate prin citirea unui număr de cărți, deși un pic de material didactic poate fi de ajutor în crearea unui cadru intelectual pentru învățarea prin acomodare. Mai degrabă tipurile de competențe necesare în gândirea flexibilă, creativă, rațională trebuie să fie exersate și practicate și învățate în cursul unui proces interactiv, de asumare de riscuri, auto-exprimare, feedback, încurajare, pe scurt, un proces care este mai apropiat de învățarea înotului decât de învățarea capitoulului cu orașele diferitelor state.

Cunoașterea de sine este parte integrantă a rezolvării de probleme și a modalităților de comunicare. Cunoașterea este esențială pentru înțelegerea altora. Și cel mai bun mod de a învăța toate cele trei categorii de competențe este jocul de rol.

Jocul de rol a fost utilizat pe scară largă ca o parte a mai multor tipuri diferite de terapii, datorat faptului că este un vehicul natural pentru învățare. Jocul de rol este pur și simplu o formă de simulare mai puțin elaborată tehnologic.

Fiecare rol, pe care și-l atribuie omul la un moment dat în viață, produce anxietate. Rolurile familiale (fiu, fiică, nepot, văr, iubit, soț, părinte, unchi, bunic) și apoi cele sociale, (prieten, amic, coleg, șef, subaltern etc) toate trebuie exersate la început pentru că nimeni nu se naște cu ele și pentru aceasta toți trebuie să-și exerseze competențele specifice fiecărui rol în parte. Jocul de rol nu este nimic mai mult decât repetiție. Problemele adaptării principiilor generale la propriul set de competențe, la temperamentul propriu și la pregătirea personală, lucrul cu inevitabilele ”imperfecțiuni” pe care le generează un sistem complex, precum și pregătirea pentru întâmplările neprevăzute - toate sunt obiective frecvente ale acestui tip de joc de rol.

Termenul de ”rol” vine de la ”rularea” hârtiei care conținea textele pe care actorii obișnuiau să le utilizeze cu peste două mii de ani în urmă, în Grecia antică. În timp, scenariul a devenit piesă, iar apoi despre actori s-a spus că joacă ”rolul” personajelor alese.

Dar cineva poate, de asemenea, să creeze un rol, să improvizeze un spectacol și, de fapt, copiii fac asta tot timpul în jocul lor de-a ceva. E un fel de vitalitate care însoțește acest tip de activitate imaginativă, un fel de exercițiu pentru rolurile viitoare alese și pe care un tânăr medic din Viena, în jurul anului 1910, a fost intrigat de natura creativă și spontană a acestuia. La fel cum artiștii moderni contestau vechile tradiții, tot astfel au fost unii care au văzut teatrul tradițional ca fiind încrustat cu forme perimate, false și moarte emoțional. Acest medic tânăr, Jacob Levi Moreno(1889-1974) a încercat să reînvie teatrul, prin invitarea actorilor la improvizație, începând cu ”Teatrul spontaneității” din 1921 care a devenit unul dintre primele trupe de ”improvizație”.

Moreno a descoperit că activitatea de improvizație dramatică era terapeutică pentru actorii săi și a început să se gândească la aplicarea acestei abordări ca un tip de terapie individuală și familială.

După ce a emigrat în Statele Unite în 1935, Moreno a dezvoltat aceste idei într-o metodă pe care a numit-o ”psihodrama”. În plus față de aplicarea acesteia la pacienții cu probleme psihiatrice Moreno a constatat că tehnicile de bază ar putea fi modificate pentru a ajuta grupurile să abordeze problemele sociale și a numit această abordare ”sociodrama”.

Moreno a avut una dintre mințile cele mai fertile și a reunit multe idei asociate cu psihologia socială și dinamica de grup. El a fost unul dintre pionierii psihoterapiei de grup, impunând propriul său tip de filozofie care sublinia necesitatea aprecierii importanței fundamentale a creativității în viață. Și ca psiholog social, dar înlănțuind experiența sa din trecut cu drama, el a dezvoltat conceptul de rol. Au mai existat câțiva reprezentanți ai sociologiei și antropologiei care s-au gândit, de asemenea, la roluri, dar Moreno a adăugat dimensiunea autenticității într-o metodologie care permitea oamenilor să reflecte asupra modului în care ei jucau diverse roluri în viața lor – jocul de rol.

Un aspect al jocului de rol a fost acela de instrument de diagnostic sau de evaluare – un test al modului în care o persoană ar acționa atunci când e pus într-o situație imaginară sau pretinsă problematică.

Spre sfârșitul anilor 40, jocul de rol a devenit o parte recunoscută a afacerilor, a comunității, precum și a noilor domenii ce vizau dezvoltarea organizației. În anii ’70 acesta a fost utilizat pe scară largă ca parte a terapiei comportamentale, în antrenarea discursului și a competențelor sociale. Jocul de rol era cunoscut ca metodă de educație încă de la sfârșitul anilor ’40, dar au existat destule probleme cu utilizarea sa, așa că nu a ”prins” pe deplin.

Probleme cu jocul de rol

Jocul de rol este o tehnologie de intensificare și accelerare a învățării, este ceva similar cu utilizarea sculelor electrice în tâmplărie. Așa cum dulgherii trebuie să fie calificați în multe componente ale meșteșugului lor, tot astfel cadrele didactice trebuie să fie bine instruite și competente, iar terapeuții bine fundamentați în diferite aspecte ale rolului lor. Instrumentele nu sunt panacee, iar acestea nu funcționează bine dacă sunt folosite neglijent sau ca un substitut al planificării și gândirii concrete. Și, asemenea sculelor electrice, ele pot fi periculoase. Dar chiar și tipurile de fierăstraie și ciocane de modă veche ar putea produce pagube dacă cineva nu ar ști sau nu și-ar aminti să aplice principiile de siguranță.

Problema cea mai des întâlnită în ceea ce privește jocul de rol este aceea în care liderul nu apreciază natura sa esențială: este vorba despre o procedură de improvizație, iar improvizația necesită un sentiment de relativă siguranță. Aceasta trebuie să fie cultivată într-un grup, profesorul aranjând elevii într-un proces de ”încălzire”, în cursul căruia ei ajung să se cunoască unul pe altul și să se implice în tema care urmează să fie învățată, într-un mod mult mai încrezător. A ști cum să încălzească o clasă și cum să păstreze starea de căldură este o parte la fel de importantă a jocului de rol, cum este cunoașterea din partea unui chirurg a modalității de pregătire a unui pacient.

Mulți elevi care au avut experiențe neplăcute cu jocul de rol au suferit, de fapt, pentru că profesorul nu a pregătit clasa sau pe cei cărora li s-au atribuit roluri în diferite scenarii. Profesorul în calitate de producător dramatic trebuie să vorbească cu fiecare dintre jucători, să-i intervieveze în ”rol”, să-i descoase cu privire la gândurile lor despre aspectele legate de rolul lor, să-i implice cu blândețe în situația imaginată.

O altă problemă provine din tendința comună de a presupune că abilitățile interpersonale sunt mai ușoare decât aptitudinile tehnice – deși, de fapt, ele sunt chiar mai dificile – și astfel oamenii tind să creadă că se pot angaja în regizarea jocului de rol înainte ca ei să atingă cu adevărat un nivel minim de competență. E ca și cum adolescenții ar spune, ”o da, m-am prins”, atunci când ei ar fi dobândit cunoștințele numai la nivelul ce mai superficial în conducerea unui mașini sau în îndeplinirea unor sarcini casnice. Ei bine, uneori profesorii nu reușesc să aprecieze complexitatea unei abilități de învățare și este important să subliniem

faptul că regizarea jocului de rol este la fel de complexă ca învățarea modului de a mânui un bebeluș. Și este de ajutor ca persoana care învață să fie antrenată și în alte moduri.

În timp ce arta dramatică ca mijloc de educație era diferită de cea a lui Moreno, spiritul ei cu siguranță a semănat cu viziunea originală a lui Moreno privind potențialul spontaneității ca o dinamică cheie în procesul de învățare și de rezolvare a problemelor.

Mijloacele dramatice pot fi utile în predarea diverselor subiecte din literatura de specialitate, studii sociale, istorie și altele asemenea, iar jocul de rol poate fi folosit pentru a spori aceste experiențe și a motiva studiul suplimentar; sau jocul de rol poate fi utilizat într-o modalitate mai constrângătoare, concentrată pe ajutarea elevilor să înțeleagă ceva din complexitatea acestor subiecte. Astfel de experiențe pot deveni apoi un stimul pentru metodele de predare tradiționale, scrisul și conversațiile.

În plus față de integrarea sa în sala de clasă obișnuită, aceste metode pot fi, de asemenea, utilizate în paralel cu programele speciale pentru copiii aflați în situații de risc. Unii copii au nevoi speciale; unii au dizabilități fizice, emoționale sau de dezvoltare; alții sunt pur și simplu tipuri de copii care nu se acomodează în sălile de clasă tradiționale și au nevoie de o abordare bazată pe experiență directă, mai activă, în mai multe moduri. Din nou, jocul de rol, în sine, nu este un panaceu, așa cum noile tehnologii care revoluționează acum o intervenție chirurgicală nu pot fi aplicate eficient de către cadrele cu puțină pregătire. Acestea sunt instrumente, iar în mâini bune, ele pot spori puternic atingerea obiectivelor profesorilor. Mișcarea orientată spre învățarea socială și emoțională și promovarea inteligenței emoționale în școli ar trebui, de asemenea, să facă uz de această resursă valoroasă. Jocul de rol este o metodă derivată din sociodramă, el putând fi utilizat pentru a ajuta elevii să înțeleagă aspectele mai subtile ale literaturii, disciplinelor sociale și chiar unele aspecte ale științei sau matematicii. În plus, acesta îi poate ajuta să devină mai interesați și implicați, nu doar de învățarea unui material, ci, de asemenea, de învățarea pentru integrarea cunoștințelor, prin acțiune, prin abordarea problemelor, explorarea alternativelor, precum și prin căutarea unor soluții noi și creative. Jocul de rol este cel mai bun mod de a dezvolta deprinderile de inițiativă, comunicare, rezolvare de probleme, cunoaștere de sine și de lucru prin cooperare în echipă, iar acestea, mai presus de toate - cu siguranță mai sus de învățarea simplelor fapte, din care multe, dacă nu cele mai multe vor fi depășite sau irelevante în câțiva ani - vor ajuta acești tineri să fie pregătiți pentru a face față provocărilor secolului XXI.

Atunci când elevii exersează deprinderile componente ale jocului de rol, ei nu învață doar despre rolurile pe care le portretizează, ci învață cum să se joace cu rolurile, să gândească puțin ca un scriitor, ca un regizor sau ca un actor, cum să schimbe cadrul de referință.

“Igiena mentală” se referă la abordările psihiatriei preventive referitoare la dezvoltarea obișnuințelor de auto-îngrijire. Tradus în termenii psihologiei educației, aceasta înseamnă proiectarea învățării nu doar ca acumulare de informație, ci, mai ales, ca achiziționare a competențelor de rezolvare a problemelor interpersonale, de comunicare și de cunoaștere de sine. Achiziționarea multiplelor abilități necesare acestor trei categorii de competențe se face în cursul unei practici active, aceasta presupunând o formă experimentală de educație, așa cum este jocul de rol sau simulările sociodramatice.

Ceea ce vreau să accentuez este că, atunci când elevii exersează deprinderile componente ale jocului de rol, ei nu învață doar despre rolurile pe care le portretizează, ci, mai important, învață (din nou) cum să se joace cu rolurile, să gândească puțin ca un scriitor,

ca un regizor sau ca un actor, cum să schimbe cadrul de referință în explorarea imaginativă a problemelor.

Un alt aspect al postmodernismului este conștientizarea sporită a faptului că valorile, tradițiile, definițiile rolului și multe alte aspecte ale vieții se schimbă semnificativ - chiar și baza a ceea ce noi numim cunoaștere. Jocul de rol oferă un vehicul mai pozitiv pentru a face față dezorientării din viața modernă, pentru că el îi învață pe oameni să participe la crearea propriilor lor identități aflate în desfășurare. Fără aceste abilități, oamenii ar fi în pericol de a reacționa la presiunile culturale prin difuzia identității conform tiparelor nihiliste sau reacționare care evită o întâlnire realistă cu situațiile schimbătoare.

Cum stimulează jocul de rol conștiința

Exercitarea unei explorări sociodramatice este, în esență creativă în avântul ei: problema este de a descoperi un răspuns eficace la o situație, iar situațiile să fie suficient de complexe, astfel încât ele să nu reprezinte doar o chestiune cognitivă, de "cunoaștere a răspunsului corect" - orice ipoteză trebuie apoi să fie "vândută" partenerilor sau altor persoane implicate în joc - urmând apoi să fie exersată pentru a se vedea dacă funcționează. În acest sens, jocul de rol este ca un laborator în care diferitele tehnici de dramatizare și de exprimare a sentimentelor și ideilor sunt elemente echivalente cu echipamentul științific .

Este relevantă activitatea lui J.L.Moreno , nu doar pentru schimbarea abordărilor din psihoterapie, ci și a celor din educație (*Blatner, 1988*). El a evidențiat importanța sporirii creativității pacientului în psihoterapie, extinzând, de asemenea, ideea dincolo de contextul modelului medical – pentru a o aplica la educație și la modul în care ne structurăm artele și societatea. Într-adevăr, inspirația sa în crearea psihodramei i-a venit din insatisfacția pe care a resimțit-o față de limitările teatrului vienez bazat pe scenariu și repetiție. Ca urmare, în 1921, el a înființat una din primele trupe de improvizație, numită "Teatrul Spontaneității".

Pe lângă evidențierea valorii esențiale a creativității, Moreno a specificat că spontaneitatea este cea mai bună cale de promovare a creativității și că, dacă se oferă un context ludic, drama improvizată furnizează un vehicul ideal pentru explorarea complexității situațiilor psihosociale. Aplicat la educație, jocul de rol, care își trage în mare parte rădăcinile din metoda psihodramatică a lui Moreno – devine un instrument natural de sprijinire a tinerilor în deprinderea abilităților de care vor avea nevoie, pentru a continua să descopere și să creeze, într-o lume aflată în continuă schimbare.

Jocul de rol generează un tip postmodern de gândire, deoarece implică interacțiunea, mai mult decât poziția, ca și deplasarea între mai multe puncte de vedere, mai degrabă decât încrederea într-un raționament liniar. Trebuie să recunoaștem că există și alte realități decât cele promovate de raționalitatea pură - intuiția, imaginația, emoția, experiența sau acțiunea fizică – nu mai pot fi devalorizate în mod implicit într-o ierarhie care îndepărtează astfel de elemente vitale din viața umană.

Conceptul de rol este, de asemenea, un instrument foarte practic pentru gândirea și comunicarea în situațiile problematice (*Blatner,A.- 1991*). Oamenii sunt familiarizați cu terminologia, rolurile pot fi analizate în elementele lor componente, ele pot fi, de asemenea, renegociate. Consider teoria rolului ca fiind un limbaj ideal pentru psihologie, "prietenos cu utilizatorul" și un candidat al sistemului educativ datorită abordărilor simplificate în predarea acestui subiect în școli.

Jocul de rol nu doar că întărește capacitatea cuiva de a renunța la punctul său egocentric de vedere și, prin inversarea rolurilor, pe aceea de a se deschide imaginativ la perspectiva altuia, ci ajută, de asemenea, la consolidarea unei identități mai profunde, care poate să se simtă confortabil și atunci când “greșește”. Jocul de rol realizează aceasta prin exersarea repetată a spontaneității, întrucât improvizația conduce persoana să descopere că subconștientul poate fi o mare sursă de înțelepciune, de inspirație și de creativitate.

Bibliografie

- Moreno Jacob Levi (2009)-*Scrieri fundamentale-Despre psihodrama. Metode de grup si spontaneitate*, editura Trei,București;
- Moreno Jacob Levi, (2008)- *Povestea vietii mele*, editura Trei, București;
- Nicolae Anca,(2005)- *Orientarea experiențială în psihoterapie*, coordonator Iolanda Mitrofan, Capitolul III – *Introducere în psihodrama clasică*, Editura Sper, Colecția Alma Mater, București
- Dragoteanu Dana,- Metodologia formării în psihodramă (suport de curs)
- Violeta Pecican Gherănescu, -Psihodrama individuală (suport de curs)
- Radu - Iustin Vulcu, -Dinamica schimbării în psihodramă (suport de curs)

Rolul activității de Consiliere și Orientare școlară în procesul de evoluție al tinerilor

Prof. consilier școlar Antoanela Mărgărita

L.T. Ferdinand I, Rm. Vâlcea

Consilierea și orientarea școlară reprezintă în școala românească o parte importantă a curriculumului. Prin adaptarea la condițiile școlii românești a acestui document normativ și instrument de activitate didactic - educațională, s-a urmărit obținerea unei cât mai mari eficientizări în planul dezvoltării personale cât și în al celei socio - profesionale. Rostul acestei activități, în cadrul instituției instructiv educative, este de a-i ajuta pe elevi să devină mai motivați în a trăi, a munci, a se distra, a învăța, a fi competitiv la nivelul lumii în care dorim și sperăm să fim integrați. Consilierea urmărește formarea unor persoane armonioase cu sine, cu ceilalți, cu lumea cărora le aparține. La finalul școlarizării, elevul trebuie să fie capabil să transpună în faptă conținutul diplomei obținute în școală .

La rândul său, Băban susține și analizează consilierea ca pe o relație interumană de asistență și suport dintre profesori și elevi în scopul dezvoltării personale și prevenției situațiilor problematice și de criză. Programele de consiliere și orientare sunt utile elevilor

deoarece le ofera acestora informații, le formează deprinderi și le dezvoltă experiența necesară identificării unui mod optimist și realist de a-și construi existența. De asemenea, aceștia vor dobândi o imagine de sine mai bună, vor stabili relații bune cu ceilalți și vor înregistra un randament sporit în activitatea școlară. Una dintre teoriile cele mai pertinente cu privire la consiliere și pe care ne-o însușim în totalitate, aparține lui C. Rogers, conform căreia activitatea de consiliere este centrată pe persoană. Metoda lui este holistică și are rolul de a ajuta persoana consiliată să înțeleagă, să planifice și să acționeze așa încât să progreseze în propria-i viață.

Consilierea centrată pe persoană este o metodă în care consilierul, bazându-se pe spontaneitatea și pe intuiția sa empatică, încearcă să-l înțeleagă pe subiect în unicitatea lui, să-i sprijine efortul de a ajunge la conștiința de sine și la ideea de responsabilitate. Subiectul trebuie ajutat să se elibereze de forțele care-i limitează manifestarea autentică a personalității. Totodată, el trebuie ajutat să își exploateze constructiv potențialul de care dispune pentru a deveni o persoană armonioasă, competitivă și stimulativă pentru cei din jur.

Astfel, modelul Egan în trei pași, poate fi considerat unul dintre scenariile ce poate fi utilizat în această activitate. Potrivit modelului, succesul depinde de parcurgerea următorilor pași în parte:

1. Să se realizeze un climat psihologic în care elevul să se simtă valorizat, acceptat necondiționat, liber să exploreze.

2. Să se ofere un suport material, intelectual și afectiv care să permită dezvoltarea personală a elevului.

3. Să se realizeze o congruență între ceea ce simte și ceea ce trăiește ca experiență actuală. Acest lucru va conduce la toleranță. Toți cei trei pași trimit la rolul activității didactice în cadrul acțiunii educaționale, înțeleasă ca ecuație între consiliat – consilier și mediu. Aceasta trebuie să inducă simpatie, încredere, antrenarea atitudinii deschise, prietenoase, comunicare, etc

Foarte importantă este implicarea profesorului consilier și a dorinței sale de a oferi sprijin. De la teorie la practică trecerea se face prin emiterea de formule lingvistice, menite să desemneze disponibilitatea specialistului pentru acordarea de sprijin și consultanță. Din multitudinea variantelor, se pot aminti cele de genul: Cum crezi ca aș putea să-ți fiu de folos? Care crezi ca ar putea fi ajutorul pe care crezi ca ți l-aș putea acorda? Simți nevoia să împărtășești cuiva starea prin care treci? Ești dispus/ă să ne gândim împreună la ceea ce urmează să faci? Consider ca ai în tine resursele / forțele necesare ca să depășești acest moment. Trebuie să ai încredere în tine și să nu te lași copleșit prea ușor. Ai la îndemână câteva variante, alege-o pe cea care ți se potrivește.

Cercetările în domeniul consilierii și orientării școlare certifică caracteristici definitorii ale consilierului școlar modern. Conform acestora, consilierul trebuie să țină cont de faptul că în educație, ca și în dezvoltarea unei societăți, există momente de criză pentru subiectul educat / consiliat, care trebuie identificate și apoi stabilizate, pentru a preveni pierderi irecuperabile. Subiecții consiliați nu sunt egali în disponibilități și înclinații, în potențial intelectual sau psiho-moral și prin urmare trebuie tratați diferențiat.

Educația modernă pune accent pe predarea diferențiată, singura care poate duce la succes individual. Argumentul în favoarea diferențierii poate fi găsit în motivația conform căreia fiecare elev poate și trebuie să-și găsească locul său în cadrul clasei, al școlii și al societății, în funcție de abilitățile psiho - intelectuale pe care le are și în conformitate cu pregătirea sa.

Diferențierea trebuie să țină cont de câțiva factori: disponibilități creatoare în domeniul științelor exacte sau în domeniul științelor umaniste; de interesele elevilor, de particularitățile de vârstă, de nivelul de cunoștințe ale subiecților. Identificându-le, consilierul își adaptează și își creează

metode și mijloace de consiliere și orientare școlară, încât să determine elevul adolescent să participe conștient la cunoașterea de sine și formarea personalității sale. Eficiența diferențierii educației este favorizată de însuși sistemul de învățământ, care-i oferă cadrul legal necesar. Sistemul de învățământ ofera arii de profiluri de învățare diferite, programe școlare în funcție de stadiul de dezvoltare intelectuală la care se află, un curriculum național și altul la decizia școlii în funcție de nevoi. Există arii curriculare fundamentale, obligatorii pe orizontală, pentru tot sistemul de învățământ la un anumit nivel după tipul de clasă și după profilul liceului.

În activitatea de consiliere și orientare trebuie să-i deprindem pe subiecți cu aptitudinile de a exprima acești termeni: nevoi / trebuințe, cu punctul de gravitație care să cadă în interiorul lor, în reflexiile, cugetările lor despre ei. Trebuie să-i învățăm să întrebuințeze persoana întâi, în locul celei de a treia plural, să valorizeze lucruri ce le pot găsi în interiorul lor (valori intelectuale, spirituale) și nu în afara lor (bani, ranguri, glorie). Datoria consilierului este de a orienta consiliații să se adreseze acelor lucruri care să le poată garanta fericirea și liniștea. Sau, preluând un termen din științele exacte, consilierea și orientarea școlară trebuie să aibă un punct de gravitație care să nu cadă în afara celor consiliați, să nu caute mulțumirea „de din afară”, ci izvorul fericirii să fie propria lor putere vitală.

Altfel spus, viața noastră obiectivă, după afirmația lui Schopenhauer, trebuie să fie secundară celei subiective, de aceea virtuțile noastre intelectuale ne servesc mai ales nouă. Omul este un copil al nevoilor, de aceea dacă viața noastră nu este însoțită de vreo artă frumoasă, vreo știință, în care să-și afle o mare parte a plăcerilor sale, va ajunge un izvor al primejdiilor.

Bibliografie:

- Băban, A., (coord), (2001), Consiliere educațională – *Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Ed. Ardealul, Cluj
- Băban, A., (2002), *Metodologia cercetării calitative*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj
- Băban, A., Petrovai, D., Lemeni, G., (2001), *Consiliere și orientare. Ghidul profesorului*, Ed. Humanitas Educațional, București.

PRIMA ZI DE ȘCOALĂ

Prof. cons. șc. Ionilă Maria, Șc. Gim.nr 13

Prof.cons.șc. Popescu Ionela Nicoleta, Șc Gim.Anton Pann

Începerea școlii este o etapă importantă în viața oricărui copil, ce va provoca din partea lui, dar și a părinților, emoții împărțite: entuziasm, îngrijorare, frică, etc. Este normal să ne gândim la felul în care se va adapta sau dacă e pregătit pentru această etapă.

Începerea școlii constituie o separare pe care unii copii o suportă mai greu decât alții. Copiii care au mers la grădiniță vor avea reacții mai puțin puternice fiindcă au avut deja ocazia să treacă prin acest proces de separare. Nivelul de încredere și de siguranță personală al copilului este crucial în acest proces de separare. Supraprotejându-l, îl împiedicăm să ia

decizii și mai ales să-și asume riscuri normale în viață, care fac din el o persoană mai autonomă și aptă să facă față schimbărilor. Ar fi de dorit să-i oferim mai multe ocazii să trăiască experiențe noi pentru a-și putea dezvolta capacitatea de adaptare și a-și clădi încrederea și stima de sine, care-i vor permite să înfrunte mai senin micile provocări ale vieții, printre care începerea școlii.

Începerea școlii marchează o etapă care necesită un nivel mai mare de autonomie decât acasă sau la grădiniță. Prezența unui singur cadru didactic pentru toată clasa cere din partea copilului mai multă inițiativă și autonomie, ca atunci când trebuie să-și aranjeze ghiozdanul și cutia cu mâncare, să-și pună haina și ghetele, să-și lege șireturile, să-și șteargă nasul, să meargă la toaletă etc. Acestea sunt responsabilitățile pe care copilul va trebui să fie capabil să le îndeplinească singur, de unde importanța însușirii lor înainte de începerea școlii. Încercați așadar, în mod obișnuit, să-l îndemnați pe copil să se îmbrace singur, să meargă singur la toaletă și să se spele pe mâini, să aibă grijă de lucrurile lui. Ajutați-l să dobândească aceea autonomie care va fi atât de prețioasă la școală.

Capacitatea de a intra în relație cu alți prieteni facilitează în mare măsură adaptarea și integrarea copilului în lumea școlară. Această socializare include învățarea abilităților sociale de bază: să spună ”te rog”, ”mulțumesc”, să-și aștepte rândul, să se scuze. Sunt reguli de igienă și de viață care-i permit copilului să se integreze bine într-un grup și să evite respingerea. Copiii supraprotejați, timizi, nesiguri sau cei care nu au avut ocazia să intre în contact cu prieteni pot resimți dificultăți de socializare.

Mersul la școală este o etapă marcată de multiple schimbări: un nou mediu, noi prieteni, un nou cadru didactic. De aceea este important să-l încurajăm și să-l pregătim pentru ca această zi să fie dintre cele mai pozitive pentru copilul nostru.

- Încercați să-i explicați copilului dinainte cum se vor desfășura lucrurile;
- Vizitați școala și împrejurimile împreună, o vizită ce-i va permite să se familiarizeze cu locul și să-și facă o imagine despre ce-l așteaptă. Acest lucru îi dă siguranță și mai scade din stresul legat de ziua cea mare;
- În săptămânile dinainte stabiliți o bună rutină a somnului;
- Mergeți cu el la cumpărături pentru anumite articole școlare;
- Străduiți-vă întotdeauna să vorbiți pozitiv despre școală. Adoptați o atitudine pozitivă față de aceasta și transmiteți-o și copilului;
- Dacă el este foarte tensionat, întrebați-l ce anume îl îngrijorează și încercați să-l liniștiți;
- Folosiți cărți despre acest subiect. Copilul va vedea, prin intermediul diverselor personaje, că nu este singurul care are temeri și că poate să le depășească;
- Găsiți un prieten sau un coleg pe care-l cunoaște deja și care-l va însoți în prima zi;
- În ajun pregătiți împreună cu el lucrurile pentru școală: ghiozdanul, hainele pe care le va purta etc.;
- Dimineața treziți-l destul de devreme ca să se poată pregăti fără stres;
- Liniștiți-l asigurându-l că veți veni după el la sfârșitul programului de școală;
- În curte evitați o despărțire cu priviri îngrijorate, triste și ochi în lacrimi. Nu-l încurajați deloc pe micuț și riscă să-i dea impresia că se petrece ceva trist sau îngrozitor;

- În cazul unor crize de despărțire, trebuie să-l lăsați în grija învățătoarei. Liniștiți-l scurt și plecați;
- Nu vă arătați propria neliniște sau îngrijorare, asta neîncurajându-l deloc pe copil.

În primele zile este recomandat să mergeți după copil la sfârșitul orelor și să vă asigurați că sunteți acolo atunci când el iese. Se va simți reconfortant și-i veți da ocazia să vă povestească acea zi.

Se poate ca un copil să refuze să meargă la școală (această situație poate surveni mai frecvent la copiii care nu s-au despărțit niciodată de mama sau de tata sau nu au mers la gradiniță). În acest caz, primul nostru gând va fi să rămânem lângă copil și să încercăm să-l calmăm. Totuși trebuie evitată prelungirea acestei intervenții, care ar putea avea efect invers. Persistența și dorința de a-l calma și încuraja cu orice preț îi vor confirma că acesta este un pas mare și că poate avea dreptate să-și facă griji. Așadar, trebuie să optăm pentru o intervenție scurtă și să-l lăsăm în grija cadrului didactic. Nu trebuie să cedăm la dorința copilului de a nu merge la școală, aducându-l înapoi acasă și spunându-ne că vom încerca din nou mâine. Acceptându-i astfel dorința, îi confirmăm că are dreptate, că nu e pregătit pentru școală. Dar oare a doua zi va fi mai pregătit?

Pentru ca unui copil să-i placă la școală, trebuie ca părinții înșiși să perceapă pozitiv mediul școlar și să fie motivați în fața tuturor lucrurilor legate de acesta. Nu trebuie să fim indiferenți sau să facem comentarii negative. Copiii percep foarte bine acest mesaj de indiferență ceea ce, cu siguranță, nu-i ajută să perceapă pozitiv mediul școlar.

Avem o mare responsabilitate în motivația și reușita școlară a copiilor noștri. Cu cât părinții se implică mai mult în educația școlară a copiilor, cu atât aceștia din urmă obțin rezultate mai bune și sunt mai motivați.

Bibliografie:

Vallieres S., "Trucuri psihologice pentru părinți:cum să ne educăm copilul(3-6ani)",ed.Polirom, Iași,2010,pag.241

EDUCATIA –INTREBARI PENTRU ZIUA DE ZI

Prof. MONICA ANTONE - SCOALA GIMNAZIALA NR 5 RM-VALCEA

Educația reprezintă obiectul de studiu al științelor educației și nu numai, A vorbi despre educație în societatea contemporană, pare a fi mai mult decât o necesitate.

Formele educației sunt: educația formală, educația nonformală și educația informală.

Educația permanentă - sinteză a educației formale,nonformale și informale

Educația este o componentă a existenței socioumane și, totodată, o activitate de esență psihosocială care vizează formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane și, prin

aceasta, dezvoltarea și perfecționarea societății umane.

Aceasta poate fi concepută ca o „întâlnire” între individ și societate, întreaga viață socială fiind marcată de acest schimb permanent de influențe și informații.

Educația la nivel funcțional-structural se poate raporta la un reper de ordin social, ea fiind din această perspectivă un produs : un reper de ordin psihologic, ca proces; un reper integrator de ordin psihosocial, ca activitate cu o funcționalitate și o structură de acțiune specifică.

„Omul nu poate deveni om decât prin educație”.

După gradul de instituționalizare, se pot diferenția:

-educația formală;

-educația nonformală;

-educația informală;

După agentul inițierii și al acțiunii educaționale:

-heteroeducație;

-autoeducație.

Educația formală (școlară) este forma fundamentală de educație, cea mai consistentă și decisivă în ceea ce privește formarea personalității și a competențelor profesionale.

Educația nonformală, desfășurată liber, cuprinde ansamblul acțiunilor educației nonșcolare, structurate și organizate totuși într-un cadru instituționalizat, dar situat în afara sistemului de învățământ.

Educația informală sau incidentală, spontană, difuză, ocazională, ocupă ponderea cea mai mare în timp și ca influență extensivă asupra diferitelor laturi ale ființei umane. Ea privește ansamblul influențelor cu efecte educative ce rezultă din contextul situațiilor și activităților cotidiene, care nu-și propun în mod deliberat atingerea unor țeluri de ordin educativ.

Caracterul strategic de realizare a educației se axează pe acțiunea intenționată, proiectată, de durată și îndreptată asupra dezvoltării personalității ființei umane. Aceasta presupune realizarea idealului educațional prin intermediul laturilor (tipurilor) educației și obiectivelor aferente. Tipurile educației vizează desăvârșirea unei anumite laturi a personalității umane cu toate caracteristicile stadiului de dezvoltare a individului. Tipurile fundamentale de educație, propuse de Rene Hubert sunt: educația intelectuală, educația morală, educația estetică, educația fizică și educația profesională.

Educația contemporană răspunde exigențelor cerute de societate, astfel că au apărut noi tipuri de continuturi educative care influențează evoluția personalității și care în literatura de specialitate sunt prezentate prin sintagma de “noile educații”, fără a putea aspira deocamdată pe deplin la statutul teoretic de “tipuri ale educației”.

2. Educația intelectuală

Educația intelectuală reprezintă pilonul pe care se vor insera celelalte laturi sau continuturi ale cunoașterii și practicii umane. Specificul ei îl reprezintă formarea și dezvoltarea capacităților cognitive, achiziționarea celor mai importante tehnici cognitive, asimilarea unor cunoștințe descriptive și procedurale care să-i asigure o cât mai mare autonomie cognitivă celui aflat în formă. Educația intelectuală presupune stimularea și dezvoltarea calităților intelectuale. Este o latură a educației prezentă în toate orientările, teoriile și conceptiile pedagogice. Este o parte importantă a devenirii personalității cu rolul de a structura, organiza, dezvolta și afirma personalitatea. Scopul principal este acela de a transforma predispozițiile în capacități intelectuale și la asimilarea de cunoștințe.

Educația intelectuală este o parte importantă a educației generale având scopuri și obiective proprii. Esențialul educației intelectuale constă în sarcinile și direcțiile de influențare a educației și autoinfluențarea acesteia. Educația intelectuală are semnificații multiple și profunde. Reprezintă o prioritate deoarece intelectul reprezintă esențialul psihicului uman. În raport cu mediul extern, cu sine, se constituie modurile ce răspund de cunoașterea

nemijlocita(prin intermediul simturilor)si mijlocita(prin gandire si limaj). Astfel vorbim de achizitionarea cunostintelor,priceperilor si desprinderilor.Capacitatile intelectuale odata formate se autodezvoltă..Se dobandesc:experientele de cunoastere,capacitatile de cunoastere,atitudinile,aptitudinile,convingerile. Intelectul este forta care organizează personalitatea,ii dă acesteia un sens si o directie.In acelasi timp intelectul poate deveni un factor dezorganizator al personalitatii prin dezvoltarea unor atitudini mentale negative,gandire negativă care duce la distorsionarea cunoasterii si obstructionează afirmarea personalitatii.

Principii ale educatiei intelectuale: ▪Dezvoltarea intelectului prin si pentru stiinta:formarea intelectuală a omului se realizează în spiritul stiintific ceea ce coordonează modul de viață precum si mediul de viață aflat puternic sub influenta performantelor stiintei si tehnicii.

▪Dezvoltarea intelectului prin si pentru cultură:cultura este factorul principal atunci cand vorbim de conturarea tipului de personalitate.Formarea unui om cultivat este obiectul major al educatiei.A fi cultivat este similar cu a fi receptiv si a asimila valorile culturii,a le ierarhiza după anumite criterii,a dobandi libertate de gandire si libertate spirituală. ▪Dezvoltarea intelectului prin functiile informative si formative ale instruirii:cunostintele achizitionate din cadrul mai multor domenii de cunoastere se organizează în structuri.Unele sunt constant utilizate si constituie fondul principal de cunostinte si achizitii.Altele sunt activate doar în situatii speciale si alcătuiesc fondul secundar/latent. ▪Dezvoltarea intelectului in context mono-,pluri-,inter-,transdisciplinar:educatia intelectuală este prezentă la toate varstele.Atunci cand discutăm de cunostintele dintr-o singură disciplină se formează un mod de gandire specific domeniului studiat,adica o instruire monodisciplinară.Alăturarea disciplinelor permit cunoasterea pe verticală si pe orizontală ducand la o cunoastere multidisciplinară sau pluridisciplinară.

Scopurile si obiectivele educatiei intelectuale

Scopurile:

-transmiterea si asimilarea de cunostinte din domenii diferite de cunoastere -alcătuirea unei culturi generale -formarea unei culturi profesionale si de specialitate -formarea unor atitudini pozitive față de cunoastere -deprinderi intelectuale si de adaptare la stres -formarea stilului de muncă intelectuală -dezvoltarea creativitatii -formarea conceptiei despre lume si viață E tot mai mica:bucuria de a afla,de a investiga,de a descoperi,etc. -utilizarea metodelor si tehnicilor de învățare eficientă

Evolutia societatii impune ca omul,consumator de stiinta.Raportandu-ne la conditiile actuale si autosuficienta actualei geberatii de tineri se impune o atenta analiza a nevoi de autoperfectionare a tinerilor in marea lor majoritate.

Bibliografie

1. Cerghit, Ioan, (1997), *Metode de învățământ*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti;
2. Cozma, Teodor, (1997), *Educatia formala, nonformala si informala*, în *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iasi;
3. Cristea C. Gabriela (2002), *Pedagogie generala*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti;
4. Cristea, Sorin, (2002), *Dictionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Educational, Chisinau;

Stilul de învățare – teorii, modele, abordări

Prof. inv. primar Căpățîna Maria Magdalena
Prof. inv. primar Ceaușoglu Anelice
Școala Gimnazială Nr.4, Rm Valcea

Ce este stilul de învățare?

Orice proces didactic are drept scop general explorarea și exploatarea optimă a resurselor de învățare ale elevilor. Una dintre cele mai importante astfel de resurse este stilul de învățare. De el depinde modul în care este orientată și însușită cunoașterea și modul în care elevul stabilește relații cu profesorii și colegii.

Problema diferențelor de stil este o problemă a diferențierii capacităților prin care oamenii caută în mod activ, organizează și interpretează, imaginează și ulterior refolosesc informația. În efortul lor de cunoaștere elevii angajează în moduri diferite și în proporții diferite aceste potențialități. (Cerghit, 2002)

În opinia lui Kolb *stilul de învățare desemnează căile concrete prin care individul ajunge la schimbări în comportament prin intermediul experienței trăite, al reflecției, experimentului și conceptualizării.* (Cerghit apud Kolb, 2002, p. 208)

Stilul de învățare este o componentă activă și stabilă a personalității. I. Al. Dumitru arată că stilurile de învățare cuprind nu numai elemente cognitive ci și elemente afective și psihomotorii, structurate într-un mod specific la nivelul subiectului, inclusiv anumite caracteristici ale instruirii și seturi de prescripții instructionale care însoțesc realizarea efectivă a învățării. (Cerghit apud I. Al. Dumitru, 2002)

Învățarea are drept notă distinctă diferențele individuale, stilurile individuale în care studenții abordează o situație de învățare. Fiecare persoană are o manieră personală de a se angaja în rezolvarea unei sarcini, fiecare are o modalitate proprie de a se raporta la anumite subiecte. Astfel, orice copil pe parcursul evoluției sale școlare își formează ritmul propriu de învățare.

Stilul de învățare este expresia unei învățări strategice, specifice în activitatea de învățare. Spre deosebire de stilul cognitiv, care se referă la organizarea și controlul proceselor cognitive, *stilul de învățare se referă la organizarea și controlul strategiilor de învățare și achiziție de cunoștințe.*

Strâns legat de structurarea de ansamblu a personalității elevului se formează stilul lui de învățare (de fapt, preferințele individuale în ce privește mediul concret de învățare, căile preferate de învățare și studiu, preferința pentru situații structurate versus nestructurate, pentru lucrul în echipă versus lucrul de unul singur, pentru ritmul de învățare, cu pauze sau susținut) (Woolfolk, 1998, p.128).

Stilul de învățare *înglobează* dimensiunile stilului cognitiv, dar nu se reduce la acesta.

O

serie de studii au arătat că *impulsivul* preferă să lucreze independent, preferă sarcinile predate verbal, iar *reflexivul* preferă să fie ghidat de profesori, nu are preferință pentru sarcini verbale sau nonverbale. *Dependenții de câmp perceptiv* au tendința de a lucra mai bine în grup și preferă teme din domeniul literaturii sau istoriei. *Independenții de câmp perceptiv* nu sunt amatori de relații sociale, au o oarecare autosuficiență, sunt mai performanți în sarcini spațiale, au preferință pentru științe în care abilitățile lor analitice sunt eficiente (de exemplu, la matematică).

Stilul de învățare este o „*combinație de caracteristici cognitive, afective și alți factori psihici care servesc drept indicatori relativ stabili ai felului în care elevul percepe, interacționează și răspunde la mediul de învățare (...). Bazele sale sunt legate de structura și organizarea neuronală, de dezvoltarea personalității și de experiențele de învățare acasă, la școală și în societate*” (Negovan, 2005)

A. Woolfolk consideră mai adecvat termenul de „preferințe pentru învățare” deși observă că uzual este folosit termenul de stil de învățare. Stilul de învățare constă în preferințele individuale în ce privește mediul concret de învățare (unde, când, cu cine, cu ce preferă studentul să învețe, să studieze), căile preferate de învățare și studiu cum ar fi preferința pentru texte cu ilustrații, lucru în echipă versus singur, preferința pentru situații structurate versus nestructurate, ritmul de învățare- cu pauze sau susținut. (apud Negovan, 2005).

Entwistle (1988) vorbește despre modalitatea de abordare a învățării (approach to learning) prin care înțelege și stilul de învățare și descrie o orientare spre semnificație (care conferă o abordare profundă a învățării), o orientare spre reproducere (care conferă o abordare de suprafață a învățării) și o orientare spre achiziție (care conferă o abordare a învățării în termeni de succes). El precizează că această variabilă trebuie raportată la conținutul și contextul învățării. (apud Negovan, 2005)

Studii mai recente au identificat trei categorii ale stilului de învățare:

- stil centrat pe semnificație (*meaning*), specific studentului predispus să se implice în sarcinile de învățare în baza unei motivații intrinseci (curiozitate, plăcere);
- stil centrat pe reproducere (*reproducing*), care descrie studentul predispus să se implice în sarcinile de învățare și să facă eforturi deosebite din teamă de insucces (motivație extrinsecă);
- stil centrat pe achiziții (*achieving*), care implică tot motivare extrinsecă dar legată de speranța în succes (acest student va face eforturi deosebite de a achiziționa noi și noi cunoștințe în speranța satisfacțiilor pe care i le aduce succesul).

Alți autori preferă sintagma de „mod de abordare” a sarcinii de învățare, identificând studenții cu:

- orientare instrumentală sau pragmatică (*utilising*) care învață din nevoi strict pragmatice ceea ce uneori îi predispune la o abordare specială a sarcinii;
- orientare profundă (*internalising*), ce presupune din partea studenților o motivație intrinsecă, cu expectații pozitive în ce privește efortul depus pentru învățare;
- orientare spre achiziții (*achieving*), ce presupune că studenții vor să-și afirme excelența față de colegii lor, în particular să obțină calificative cât mai mari (apud Negovan, 2005, p.148).

Ph. Meirieu vorbește de un „stil personal de conducere (*pilotage*) a învățării (SPPA) ca „*mod de reprezentare a activității cognitive a subiectului pornind de la instrumentele furnizate de învățarea sistemică. Stilul personal de control al activităților de învățare desemnează maniera în care persoana percepe, stochează și comunică informația*” (Meirieu, 1993, p.192). Autorul descrie acest stil ca fiind polar, diferențiat între posibilitatea de a învăța mai degrabă prin verificare și reconstrucție (*production*) sau de a învăța mai degrabă prin interiorizare și înțelegere (*consommation*). Concordanța între sistemul de pilotaj al învățării

(SPPA) al studentului și sistemul de pilotaj (SPPA) al formatorului garantează eficiența învățării în situația didactică. (apud Negovan, 2005).

Cercetările realizate asupra stilului de învățare și-au propus să identifice nu doar variabilele care definesc stilul de învățare ci și influența lor asupra învățării precum și acele variabile care pot fi controlate, optimizate prin instruire. Astfel, inventarul Canfield (*Canfield's Learning Styles Inventory*) vizează ca prin analiza preferințelor individuale în ce privește condițiile de învățare, materialul de învățat, modalitatea de învățare să obțină un indice general al expectanței performanței în învățare (exprimat în procente).

Inventarul lui Kolb (1981) (*Kolb Learnings Styles Delineator*) analizează preferințele studenților pentru:

- Experiență concretă (învățare prin implicare directă);
- Conceptualizare abstractă (învățare prin construire de concepte și teorii pentru descrierea, explicarea și înțelegerea propriilor observații);
- Observație reflexivă (învățare prin observarea celorlalți sau prin reflecția asupra experiențelor proprii sau ale altora);
- Experimentare activă (învățare prin utilizarea teoriilor și conceptelor disponibile în vederea rezolvării de probleme și a luării deciziilor).

Într-o reprezentare schematică a procesului instruirii, adaptată după B.S. Bloom, D.Child include stilul de studiu printre predispozițiile cognitive cu care studentul abordează sarcina de

învățare ca: „*modalitate proprie prin care individul încearcă să se adapteze în procesul învățării (...), tactici și strategii de abordare a studiului*”.

Autorul accentuează faptul că metodele de studiu ale studenților au fost intens cercetate, dând ca exemplu contribuțiile lui Entwistle, dar că în facultate antrenarea metodelor de studiu este complet ignorată. Noi credem în mod eronat că metodele eficiente de studiu se construiesc automat, se ciugulesc (picked), se fură - pe măsură ce se progresează în sistem. Trebuie să nuanțăm cercetările asupra a cum se dezvoltă deprinderile (abilitățile) de studiu a cum pot fi învățați studenții să facă acest lucru cât mai avantajos.

Stilul de învățare, ca rezultat al dobândirii autonomiei în învățarea academică se formează în timp, după interiorizarea unei bogate experiențe în activitatea de învățare, dar este congruent cu anumite trăsături și dimensiuni ale personalității studentului.

Sursele stilurilor

Diferențele individuale stabile au, conform cercetărilor, două surse principale:

- Tipul de funcționare a creierului;
- Experiența, antrenamentul intelectual.

Prima ipoteză este susținută de cercetările realizate de Sperrz (1961-1973), Gazaniga, Bogen, Wada, Gesmid (1972), Krashen (1973), Ferguson (1973, 1981), McGulgan și Scoonoven (1973), De Rosnaz (1975), Iaznes (1976), Hertman (1984) etc. Conform teoriei exprimate de acești autori, stilul de învățare este o consecință a predominanței unei emisfere cerebrale, în ciuda simetriei lor morfologice (Cerghit, 2002).

Emisfera cerebrală stângă este responsabilă de gândirea științifică, gândirea formală, abordarea logică, rațională, iar emisfera dreaptă apare ca centru al gândirii artistice, globale, integrative, al gândirii intuitive, creative și al inteligenței kinestezice.

Stânga este: auditivă, rațională, faptică, realistă, sistemică, temporală, previzibilă, lineară, sensibilă la diferențe, analitică, logică, obiectivă, tehnică, organizată, practică, procedurală, secvențială în tratarea informației. Aceasta favorizează acțiunile verbale, lectura și scrierea, calculul matematic.

Dreapta este: vizuală, intuitivă, analogică, sistemică, artistică, interpersonală, pasională, empatică, sensibilă la asemănări, sintetică, experimentală, globală, spațială, imaginativă, sociabilă, subiectivă, simultană. Astfel emisfera dreaptă devine centrul

activităților de sinteză, al creației artistice, al activităților muzicale, dansului, al activităților sportive etc. Ea este responsabilă de stabilirea relațiilor interpersonale și de dirijare a procesului afectiv.

O abordare a învățării prin prisma specificității emisferei stângi va fi o învățare bazată pe fapte, analitică, lineară, gradată, preferând cuvinte, numere și fapte prezentate într-o ordine logică. Învățarea în care domină emisfera dreaptă este una îndreptată spre intuiție, imagini, concepte, structuri, sunete și mișcare, înglobate într-un întreg (Cerghit, 2002).

Trebuie reținut, însă, faptul ca între cele două emisfere nu e o ruptură, ele se găsesc într-o unitate funcțională care permite achiziția de cunoștințe.

În ceea ce privește a doua premisă, putem afirma că experiența personală formează predilecția spre un stil anume de învățare în funcție de modul în care se formează personalitatea. Astfel un student trece prin mai multe stadii, până se poate spune că și-a definit un stil de învățare.

Educația, o necesitate universală

Prof. Dicu Sevastia Lizuca
Prof. Enescu Nicoleta
CSEI Babeni

Educația este foarte necesară pentru un copil ,deoarece fără educație este un copil pierdut. Educația pe care o primim este dată de părinți. Părinții sunt lumina ochilor noștri. Copiii pentru părinți sunt viața lor. Viața pe care o avem este dată de părinți, iar noi trebuie s-o respectăm prin a învăța, prin a asculta de ei si educația lor care este foarte importantă pentru noi și pentru ei.

Educația o primim și de la școală. Educația dată de părinți trebuie să fie foarte bună pentru a ști să ne purtăm în societate. Educația constă în a-i învăța pe copii cum să se poarte la școală, cu oamenii în vârstă, cu profesorii și din mediul inconjurător. Părinții ar trebui să fie pentru copii cei mai buni prieteni. Această relație dintre părinți și fiu/fiică trebuie să fie bazată pe înțelegere, respect și iubire.

Părintele nu ar trebui să-l bată pe copil, deoarece și el la rândul lui își va bate pe copil, dar ei pot să-l explice copiilor, să-l sancționeze și să-l pedepsească. Copilul are nevoie de timp și spațiu și de înțelegere pentru a-și desfășura activitatea.

Un rol deosebit de important pentru reușita în viață îl are educația. Prin educație ca fenomen social înțelegem transmiterea experienței de viață de la o generație la alta, cunoașterea bunelor maniere și comportarea în societate conform cu aceste deprinderi.

Importanța educației se poate vedea și prin faptul că orice guvern, din orice stat cât ar fi el de sărac, are un minister sau un departament al învățământului căruiia îi alocă un procentaj din buget. Educația copiilor și a tinerilor este o misiune delicată la care trebuie să participe cu eforturi susținute atât școala, cât și familia; cu alte cuvinte, educația se formează într-un mediu mai puțin formal cum este familia, iar apoi se continuă într-un mediu instituționalizat. Educația se referă atât la însușirea unor cunoștințe teoretice, cât și la un anumit comportament etic acceptat de societate. În primă instanță vorbim despre o persoană care are o educație bună, posedă un set important de noțiuni teoretice, este educat prin formarea profesională și printr-o cultură generală impresionantă. Accentul pe care îl pun în acest articol este pe educația morală, pe un comportament sănătos între oameni.

O educație înaltă și nobilă este educația creștină. Din această perspectivă, educația nu are de-a face doar cu predarea unor informații teoretice, cu abstractizări, ci mai presus de orice vizează modelarea caracterului. De exemplu, nimeni nu poate citi *Fericirile* enunțate de Mântuitorul și apoi să rămână impasibil la noblețea creștinismului, deoarece aici găsim autoportretul lui Isus Hristos, cea mai înaltă educație.

Concepte greșite despre educație

Un concept greșit despre educație este că responsabilitatea în educație revine în mod exclusiv școlii. Nimic mai greșit. Școala echipează cu cunoștințe teoretice, transmite informații în formă ordonată și structurată, dar niciodată nu poate înlocui rolul părintelui.

Educația se formează în primul rând în căldura și încrederea din familie. Aici copilul învață să spună adevărul, să fie cinstit, să aprecieze frumosul, să respecte munca și să se achite de responsabilități. Pe bună dreptate, în limbaj popular se spune despre cineva că „are (sau n-are) cei șapte ani de-acasă”, pentru că aceștia sunt cruciali pentru tot restul vieții.

Alt concept greșit este că viața, cu experiențele ei bune și rele, ne modelează. Viața aduce înaintea fiecăruia dintre noi obstacole, situații inedite și presiuni de tot felul. Întrebarea majoră este cum ne raportăm noi la toate acestea? O societate în care întâlnim în mod frecvent nedreptăți și indiferență va putea oare modela un caracter moral sănătos? Sub nicio formă. Un personaj moral, echipat cu principii sănătoase de viață poate învinge nedreptatea și are toate atuurile să devină un formator de opinie, unul care să exercite o influență bună și asupra altora.

Ce putem spune despre puterea televiziunii și a presei? Din nefericire, în goana după un rating bun, sunt televiziuni care prin programele de divertisment de prost gust, prin limbajul vulgar uzat de cei care apar pe sticlă și prin inocularea ideii că banii contează cel mai mult, deformează gândirea sănătoasă. Oare se reeditează celebra sintagmă *Pâine și circ* din perioada Romei antice? Parcă, iertat să-mi fie, dar se oferă prea mult circ, și prea puțină pâine pentru popor.

Pledoarie pentru o educație sănătoasă

Procesul educației care necesită răbdare, atenție și perseverență, trebuie în mod obligatoriu să se muleze pe un caracter ales al educatorului. Nu este suficient doar să elaborăm enunțuri teoretice, ci este imperativ necesar să proclamăm ce trăim, și să trăim ceea ce spunem. În excelenta carte *Intellectualii* scrisă de jurnalistul de notorietate Paul Johnson, acesta surprinde exact carențele mari de caracter ale unora dintre oamenii care au influențat lumea prin concepte elaborate. De exemplu, cunoscutul filosof și scriitor francez din sec. al XVIII-lea, Jean-Jacques Rousseau, care a scris mult despre educație, și care a exercitat o influență majoră asupra posterității, a trăit o viață dezorganizată, imorală, era un personaj egoist, vanitos și iresponsabil. El și-a abandonat toți cei cinci copii la Spitalul Copiilor Găsiți, și a avut pretenția că este îndreptățit să elaboreze principii de educație.

Dacă numărul educatorilor needucați este mare, realitatea și istoria înregistrează și persoane care au făcut din educație o adevărată profesiune de credință. Dintre aceste persoane o amintesc pe Monica, mama fericitului Augustin, cel care a fost unul dintre cei mai influenți gânditori creștini pe care i-a avut omenirea. Ea a fost o femeie credincioasă care a acordat o mare atenție formării morale a copilului ei. Dacă printre cititorii acestui articol sunt și părinți

descurajați de întârzierea rezultatelor bune din viața copiilor lor, îi încurajez să nu dispere, pentru că, revenind la exemplul amintit, deși tânărul Augustin în prima parte a vieții a trăit o viață imorală, mai târziu exemplul Monicăi și rugăciunile ei l-au determinat să se redreseze moral. Și mama lui John Wesley, întemeietorul metodismului în secolul al XVIII-lea, a acordat cea mai mare atenție educării celor 16 copii ai ei. John a devenit unul dintre cei mai mari predicatori ai vremii sale, în timp ce fratele său Charles a fost un mare compozitor de cântece creștine.

Așadar, nimeni nu poate abdica de la rolul de educator, deoarece prin ceea ce spunem și prin ceea ce facem influențăm, voluntar sau involuntar, în sens bun sau în sens rău, pe cei din jurul nostru. Și dacă totuși avem această menire, oare de ce să nu o facem bine? Ce te împiedică dacă ești tânăr să-ți trăiești viața frumos, să fii manierat și să câștigi respectul colegilor? Ce te împiedică dacă ești părinte să sădești valori morale în viața copilului tău? Și din moment ce recunoști că în formă concentrată a fost enunțat un adevăr prin acest articol, ce te împiedică să-l pui în aplicare? Vestea bună este că încă se poate dacă începi de acum, pentru că fibra morală a națiunii nu este încă roasă iremediabil.

ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ PRIN COOPERARE

Profesor: Bădiță Elena

Grădinița cu Program Prelungit „Nicolae Bălcescu”-Rm.Vâlcea

Învățământul românesc se confruntă cu probleme din ce în ce mai complexe, care necesită un nou mod de gândire, idei noi, informații noi și binențeles, un nou mod de a învăța. „ **Analfabetul de mâine nu va mai fi cel care nu știe să citească, ci cel care nu a învățat cum să învețe**”.

Învățarea prin cooperare îi ajută pe copii să învețe mai profund, cultivând relațiile bazate pe respect reciproc și colaborare constructivă. Tehnicile de învățare prin cooperare prezintă o serie de strategii de atribuire a unor roluri active copiilor, pentru ca aceștia să se sprijine reciproc în învățare. Nu mai este suficient să li se prezinte copiilor date intuitive sau verbale, pentru ca ei să le înregistreze și să le interiorizeze, pentru a fi redate în mod fidel; este nevoie de interacțiuni cognitive, sociale, prin care, învățarea, le oferă copiilor posibilitatea de a cunoaște rezultatele procesului de învățare, dar și a proceselor mentale din cadrul învățării.

Dacă, până nu de mult, școala românească promova competiția și individualismul, încuraja reușita personală, acum ea și-a schimbat strategia și abordează ideea cooperării prin:

- stimularea interacțiunii dintre copii;
- depunerea unui efort mai intens de către copii în procesul de învățare;
- generarea sentimentelor de acceptare și simpatie;

- stimularea inteligenței interpersonală;
- dezvoltarea abilităților de comunicare;
- încurajarea comportamentelor de facilitare a succesului celorlalți ;
- dezvoltarea gândirii critice .

De ce utilizăm învățarea prin cooperare ?

Procesul de învățare nu poate fi conceput, în contextul actual, fără cooperare: pot colabora 3-4 copii într-un grup, 16-20 copii dintr-o grupă, dar pot conlucra și copii din grupe și grădinițe diferite, în proiecte comune. Deci, a coopera înseamnă a lucra împreună pentru un scop comun, presupunând un schimb activ de idei, înseamnă a dezvolta componenta socială a personalității copiilor. Determinarea copiilor preșcolari să lucreze în echipă reprezintă o tehnică binecunoscută pentru promovarea învățării active și a unei mai bune pregătiri pentru integrarea școlară , știut fiind faptul că abilitatea de a lucra împreună a devenit apanajul noii reforme educaționale. Din acest motiv, toate activitățile de învățare nu trebuie să fie prelegeri plicticoase, ci jocuri cu rol, simulări, povești, probleme decupate din viața de zi cu zi. În orice moment al activității copilul este antrenat într-o activitate cu o sarcină clară și întotdeauna participarea lui are drept scop să găsească o soluție, să câștige o competiție, să-și adjudece un merit pentru efortul său. Copiii trebuie învățați de mici să coopereze în cadrul unor echipe, dar să se înfrunte și individual din perspectiva „ **câștig eu - câștigi și tu**”.

Formarea grupului de copii

Organizarea învățării în grupuri/echipe mici de copii trebuie făcută în mod corect. La început, sunt copii care consideră că, dacă sunt grupați cu alții, pot sta liniștiți toată activitatea, că are cine să realizeze sarcina de lucru. Educatoarea trebuie să-i determine pe copii să conștientizeze că sarcina unui grup este una comună, iar pentru a fi realizată, fiecare copil are o sarcină individuală, pentru care-și asumă responsabilitatea. Grupurile sunt utile pentru a genera într-un interval scurt, un mare număr de idei și pentru a facilita înțelegerea unor concepte abstracte, prin discuții referitoare la informația primită și la experiența personală.

Câteva modalități de formare a grupurilor de copii :

1. Copiii numără de la 1 la 4, cei cu numărul 1 se așează la masa pe care se găsește cifra 1 și așa mai departe, fiecare copil se așează la masa cu cifra corespunzătoare;
2. Pe o masuță se amestecă ecusoane cu 3 sau 4 categorii de desene: flori, iepurași, ursuleți, fluturași, etc. Fiecare copil își alege ecusonul preferat și se așează la masa pe care se găsește ecusonul pe care l-a ales;
3. Impusă;
4. După preferința copiilor.

Interogatoriu constructivist al educatoarei în cadrul învățării prin cooperare:

- Cum îi voi face pe copii să-și amintească și să-și activeze informațiile, experiențele pe care le dețin, despre subiectul pe care-l voi propune?
- Cum îi voi motiva pentru a cauta să se informeze și să investigheze subiectul propus?
- Cum îi voi face să interacționeze în mod activ cu noile informații și cu ceilalți membri ai grupului?
- Ce contexte de exersare a noilor conținuturi voi crea?
- Cum îi voi putea determina pe copii să dea un sens și o interpretare personală celor învățate, reprezentative pentru fiecare copil?

În procesul de lucru, metodică se adaptează la necesitatea dictată de o anumită conjunctură: numărul de participanți, gradul de cunoaștere a problemei, nivelul de instruire, etc; flexibilitatea metodicii prezentând o condiție indispensabilă a unui impact social sporit al activităților. Aplicând metodele interactive, copiii lucrează pe baza cazurilor improvizate, precum și a celor reale.

Programele de dezvoltare personală – un start bun la școală

Înv. Rotea Anca Maria
 Șc. Gim. „Nicolae Bălcescu”
 Loc. Drăgășani
 Jud. Vâlcea

Odată cu intrarea la școală, copiii fac ”cunoștință” cu binecunoscuta idee, că reușita în viață este condiționată, în mare măsură, de reușita școlară. Școala, prin structura sa, influențează puternic personalitatea în formare a copilului. În măsura în care copiii vor îndeplini cu succes sarcinile școlare, ei își vor dezvolta un simț al împlinirii și încrederii în sine, în caz contrar – dacă eșuează în mod repetat- își dezvoltă sentimente de inadecvare, de neîncredere și incompetență. În acest sens, factorii implicați în educația timpurie (familia, grădinița) încearcă să preîntâmpine nevoile copiilor, care pe parcursul anilor școlari manifestă din ce în ce mai pregnant probleme legate de performanța școlară (motivație scăzută, lipsa angajării în rezolvarea sarcinilor,) și de dificultățile emoționale și sociale (depresie, furie, tulburări de conduită, uneori ajungându-se chiar și la suicid).

Obiectivele Curriculumului la nivel preșcolar, sunt menite să le asigure preșcolărilor pre-rechizitele necesare însușirii cititului și dezvoltării abilităților matematice, necesare succesului școlar. Cu toate că la nivelul Curriculumului elaborat de Ministerul Educației se consideră că, educația la vârstă preșcolară trebuie să țină cont și de dezvoltarea socio-emoțională, conținuturile care există în acest sens nu sunt sistematic reunite în programe comprehensive și nu se bazează pe rezultate științifice. Astfel, odată cu începerea școlii, apar - din ce în ce mai des - dificultăți legate de:

- Agitație și probleme de atenție (uneori confundate cu probleme de motivație),
- Personalități anxioase (lipsă de siguranță interioară);
- Autodevalorizare/ evaluare globală negativă;
- Inabilitatea în a trăi o stare de bine socială și emoțională;
- Dependență de adult sau hiperindependență;
- Exces de teamă și culpabilitate (atitudinii care le inhibă capacitatea de învățare)
- Absența fricii și a culpabilității, intoleranță față de alte persoane;

- Sărăcie a vieții imaginare și a creativității;
- "Mici adulți" hiperintelectualizați, dar inabili psihic și social.

Toate aceste probleme sunt întâlnite și la grădiniță, dar de cele mai multe ori ele sunt minimalizate sau trecute cu vederea. Preșcolarii sunt, fie sancționați, fie recompensați prin diverse metode (bulinuțe, fluturași...), metode care în timp duc la stimă de sine scăzută și la apariția sentimentelor de inadecvare. Primind mereu o "bulinuță" copilul va asocia respectul de sine cu a face ceva "bine", ci nu va înțelege că oamenii sunt o sumă de puncte tari și puncte slabe și, astfel, **nu trebuie să facem totul perfect pentru a fi iubiți și apreciați**. Rareori la grădiniță sunt folosite laudele descriptive, acestea fiind cele care dezvoltă cu adevărat încrederea în sine a copilului ("**Ai colorat 4 cățeluși, mai ai unul de colorat. Bravo!**"). Odată cu intrarea în clasa întâi, alături de emoțiile asociate bucuriei de a fi școlar, copilul trăiește și *sentimente de nesiguranță* cum ar fi: nesiguranța legată de realizarea unor lucruri total noi, anxietatea asociată cu performanța școlară, anxietatea generată de singurătatea într-un mediu străin. Toate acestea sunt suficiente ca să-l împiedice să fie atent, să înțeleagă și să memoreze. Având în vedere toate acestea, studiile din domeniul psihologiei dezvoltării copilului, au evidențiat importanța programelor de dezvoltare personală și socială în obținerea succesului școlar.

Aceste programe, coordonate și implementate de către psiholog, vor ajuta preșcolarul să achiziționeze, prin joc, abilitățile necesare succesului în plan personal și școlar, scopul lor fiind acela de a dezvolta cele cinci arii ale inteligenței emoționale:

- *Încrederea în sine* – astfel, viitorului școlar nu-i va fi frică să facă greșeli sau să încerce ceva nou. Un copil cu încredere în sine va ridica mână pentru a răspunde la o întrebare dificilă, va lucra independent fără să ceară continuu ajutorul Doamnei Învățătoare, va împărtăși idei noi cu ceilalți colegi sau cu învățătoarea.
- *Perseverența* – copiii vor învăța să încerce din greu și să nu renunțe, chiar dacă sarcina școlară li se va părea prea dificilă, vor reuși să se concentreze asupra sarcinii fără a fi distrați de colegi, își vor verifica tema pentru a identifica eventualele greșeli.
- *Organizarea* – micul școlar va fi capabil să-și planifice eficient timpul, va învăța să stabilească scopuri și să urmărească realizarea acestora. Un copil organizat, da dovadă de următoarele comportamente: se asigură că a înțeles instrucțiunile înainte de a începe efectuarea temelor, are la îndemână toate cele necesare atunci când începe să-și rezolve temele, are un program de studiu.
- *Înțelegere* - comportamentul de înțelegere implică: a oferi ajutor atunci când lucrezi în grup, a nu întrerupe, a aștepta până cineva termină de vorbit, a rezolva conflictele prin discuții și nu prin ceartă, respectarea regulilor acasă și la școală.
- *Rezistența emoțională* - dezvoltarea acestei abilități va ajuta copilul să nu devină extrem de furios, deprimat sau îngrijorat atunci când se confruntă cu situații neplăcute (este tratat nedrept de cineva, ia o notă mică, greșește).

Este important ca părinții să fie partenerii psihologului într-un astfel de program, deoarece, acasă, ei sunt cei care vor valoriza abilitățile dobândite la grădiniță. Pentru a-i ajuta să-și dezvolte un sentiment de siguranță, este important să se instaureze deprinderi stabile acasă și la grădiniță, să fie fixate reguli concrete și securizante; este bine, de asemenea, să li se permită să-și asume consecințele firești și logice ale alegerilor și gesturilor lor. Astfel, în educația timpurie trebuie să accentuăm importanța dezvoltării și consolidării în permanență a abilităților sociale și emoționale, astfel încât capacitatea cognitivă a copilului să funcționeze la cote maxime. *Programele de pregătire psihologică* a copilului pentru intrarea în clasa întâi le asigură copiilor un sentiment de securitate, pe care vor putea să-și construiască motivația de a învăța și de a face față cu succes cerințelor școlare.

Bibliografie:

Beliveau, Marie Claude – "Necazurile micului școlar", Editura House of Guides, București, 2005
Bernard, Michael E. – "Program educațional DA, POȚII!", Editura RTS, Cluj-Napoca, 2009

ABANDONUL ȘCOLAR CAUZE ȘI MODALITĂȚI DE PREVENIRE

Înv. Stanciu Elvira
Șc. Gim. „Nicolae Bălcescu”
Loc. Drăgășani
Jud. Vâlcea

Abandonul școlar reprezintă conduita de evaziune definitivă ce constă în încetarea frecventării școlii, părăsirea sistemului educativ indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obținerii unei calificări sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii actului de studii început. Elevii care abandonează școala sunt cei care s-au făcut remarcăți pentru absenteism și alte dificultăți de comportament, pentru care au fost sancționați în repetate rânduri în școală. Acest abandon este cu atât mai grav cu cât are loc la nivelul formelor terminale de învățământ, căci până a ajunge acolo societatea a cheltuit cu persoana respectivă o grămadă de resurse. Chiar și cel în cauză a fost nevoit să depună anumite eforturi. Abandonul școlar reprezintă o problemă gravă cu care se confruntă societatea contemporană; școala a ajuns să fie abandonată, înainte de toate, pentru că în ziua de azi nu contează în ierarhii, nu e percepută ca valoare în sine; atât copiii, cât și elevii nu mai consideră școala un viitor.

Efectele abandonului școlar demonstrează că acest tip de conduită este considerat deosebit de grav. Mai întâi, cei care abandonează școala nu au nici calificarea profesională indispensabilă integrării socio-economice, nici formația morală și civică necesară exercitării rolului de părinte și celui de cetățean al unei comunități. În al doilea rând, neavând o calificare, cei care abandonează școala sunt viitorii șomeri și reprezintă, pe termen mediu și lung, o sursă de dificultăți sociale și de pierderi, care depășesc investiția cerută de formarea inițială.

Pentru o mai bună intervenție se propune realizarea unui program care să urmărească dezvoltarea competențelor cadrelor didactice de lucru în echipă și de folosire a planificării strategice în vederea identificării factorilor care ar favoriza apariția unor astfel de situații de risc la nivelul școlii, pentru prevenirea și, în ultimă instanță, pentru rezolvarea unor situații de criză cu efect de abandon școlar.

Pentru a putea reduce numărul abandonurilor școlare ar fi bine să încercăm să identificăm și să studiem câteva cauze:

- școlile din zonele defavorizate sunt caracterizate de izolare, sărăcie și lipsa oportunităților de succes socio-profesional pentru absolvenți. Lipsiți de motivație, mulți dintre elevii claselor gimnaziale renunță în primii ani de studiu, rămânând să dea o mână de ajutor în gospodăriile proprii sau chiar muncind ca zilieri la oamenii mai avuți din satele respective.

Sărăcia comunităților din zonele defavorizate limitează posibilitățile părinților de a oferi copiilor resursele necesare educației. Aceste cauze ar putea fi eliminate prin orientarea

fondurilor disponibile spre școlile din asemenea zone, prin stabilirea unor legături cu centre de instruire existente, prin asigurarea unei infrastructuri care să asigure transportul elevilor, dar și asigurarea hranei pentru elevi care au domiciliul la distanțe mari de școală. De asemenea, este menționată aprecierea (fără vreo susținere) potrivit căreia, în mediul rural, abandonul școlar crește iarna, „în condițiile lipsei de subsistență” și din cauza „lipsei hranei sau îmbrăcăminte necesare”. E o simplă părere fără cunoașterea generală a realității. Pe de altă parte, încălzirea vremii, crearea condițiilor naturale de practicare a unor îndeletniciri îi fac pe copii să-și urmeze părinții la muncă, abandonând școala.

- cultura de origine a elevilor – cercetările din domeniul educațional au relevat faptul că mediul socio-cultural de proveniență al elevilor este una dintre cele mai importante variabile în reușita sau eșecul școlar și profesional al elevului. Este foarte importantă atitudinea familiei în raport cu școala. Există și cazuri în care părinții încurajează să încalce normele valorilor școlare prin atitudinea lor față de școală. Ca forme principale de manifestare a deviației școlare putem aminti ca fiind mai grave din punct de vedere social și comportamental: fuga de la școală, absenteismul, abandonul școlar, vandalismul, conduitele violente, toxicomania, copiatul și suicidul. Cunoașterea acestor atitudini și identificarea surselor de posibile tensiuni sau blocaje manifestate în raport cu cariera școlară a tinerilor constituie un factor important în prevenirea abandonurilor. Elevii au fost încurajați și de atitudinea părinților pentru care cartea nu mai reprezintă o prioritate, nici garanția asigurării unui loc de muncă. Mai mult, emigrarea forței de muncă îi afectează tot mai tare pe elevi, care fie că-și urmează părinții, fie sunt lăsați în grija unor rude sau cunoștințe apropiate care se ocupă superficial de situația școlară a copiilor.

- climatul familial are un rol hotărâtor în cauzele de abandon școlar. Astfel, dezorganizarea vieții de familie, consecința a divorțului, climatul familial conflictual și imoral, excesiv de permisiv, divergența metodelor educative și lipsa de autoritate a părinților, atitudinea rece, indiferentă sau, dimpotrivă, tiranică a acestora sunt alte câteva aspecte care conduc spre abandonul școlar.

- factori de natură socială și economică cum ar fi: crize politice, economice, sociale și morale, prăbușirea sistemului de protecție socială, confuzia sau absența unor norme sau valori sunt alte cauze care conduc la dezorientarea elevilor, îndepărtarea lor de mediul educațional și, în final, abandon școlar.

- factorii de natură educațională: insubordonare față de normele și regulile școlare, chiul, absenteism, repetenție, motivații și interese slabe în raport cu școala, greșelile dascălilor (de atitudine și relaționare, competența profesională, autoritate morală) au și ei un rol important în apariția fenomenului de abandon școlar.

- anturajul de proastă calitate debusolează elevii cu un psihic labil datorat unor carențe din copilărie; dorința de a scăpa de sub tutela educațională sau familială, dorința de a capta obiecte, haine sau mâncare prin căi ocolite, necurate reprezintă cauze pentru care elevul abandonează școala. Anturajul reprezintă un factor negativ în viața elevului; el poate să-l determine pe elev să fumeze, să consume bauturi alcoolice, să consume droguri, să fure sau chiar să chiulească de la școală.

Principalele obiective în cadrul unui program de prevenire a abandonului școlar:

➤ identificarea elevilor aflați în abandon sau risc de abandon școlar în vederea menținerii

acestora în sistemul învățământului guvernamental de zi;

➤ implicarea sistemului familial în reabilitarea școlară și socială a elevului;

➤ creșterea gradului de implicare a comunității locale în soluționarea situațiilor de abandon școlar sau a situațiilor ce prezintă risc de abandon școlar.

În cadrul învățământului preșcolar educatoarea are, de asemenea, un rol decisiv în formarea conceptului despre școală a copiilor preșcolari - viitori școlari. Rolul acesteia este

nu numai de a-i informa cu privire la școală, ci și de a-i face să conștientizeze importanța pe care o deține școala în viața unui individ.

Un alt element în combaterea abandonului școlar este participarea tuturor copiilor la programul educativ, fiecare după forța și posibilitățile sale. Copiii sunt diferiți, capacitățile lor sunt diferite, gradul lor de adaptare și percepere este diferit, dar în grupul de la grădiniță fiecare poate avea un loc, un statut, un rol și o valoare, fapt ce îi determină să îndrăgească mediul școlar. Evaluarea pe care o poate face educatoarea se referă la competențele și capacitățile educaționale ale fiecărui copil. Trebuie plecat de la premisa că fiecare copil are valoare și este unic și că fiecare copil poate învăța, indiferent de nevoile lui sociale. Pentru o mai bună prevenire a abandonului școlar trebuie cunoscute aptitudinile și nevoile fiecărui copil integrat în sistemul de educație fie el de religie sau etnie diferită față de restul copiilor.

În cazul etniei rome, cunoașterea obiceiurilor și tradițiilor, fața necunoscută și nebănuită a existenței membrilor ei pune în valoare ceea ce ei înșiși nu mai știu ori nu au reușit să răzbată. Copiilor le oferă identitate și apartenență la neam, le redă mândria de descendenți ai poporului lor, răspândit prin numeroase teritorii, le crează o "unicitate pozitivă" – adică aceea care ascunde comoara trăsăturilor caracteristice unui popor. "Unicitatea pozitivă" care în esență arată demnitatea neamului lor, se opune aceleia "negativă", aceea care a fost impusă mediatizării care condamnă la inhibare, la izolare. Așadar, copilul fie că este integrat într-un sistem de învățământ preprimar, primar, gimnazial, liceal, profesional, universitar, trebuie urmărit cu mare atenție cum evoluează cum se menține în sistemul educative, făcându-l cât mai eficient prin intervenții oportune atât din partea părinților, cadrelor didactice, cât și a comunității din care provine copilul pentru o mai mare siguranță în prevenirea abandonului școlar – o problema gravă în România.

Educația pentru toți este o nevoie a epocii noastre. Depinde de fiecare cadru didactic în parte, de responsabilitatea și implicarea tuturor ca ea să devină o realitate din care fiecare să învețe și să se dezvolte și să nu uităm că educația depinde foarte mult de familie.

Privitor la această temă, Abandonul școlar – cauze și modalități de prevenire, consider că este o temă foarte mult abordată în mediul școlar. Cadrele didactice împreună cu consilierul școlar încearcă să-i determine pe elevi să conștientizeze importanța școlii, a terminării unui liceu. La noi, în România, abandonul școlar reprezintă un motiv de îngrijorare și pentru aceasta școala trebuie să aibă o relație foarte strânsă cu membrii familiei.

Bibliografie:

Clerget, Stephane, *Criza adolescenței*, Editura Trei, București, (2008),

Moisin, Anton, *Arta educării copiilor și adolescenților în familie și în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, (2007),

Tatu, Cornelia, *Suport de curs: Consiliere școlară* (2009)

PLAN DE MĂSURI ***pentru limitarea absenteismului și abandonului școlar***

Mediator școlar Pîrcălăbelu Roxana ,
Școala Gimnazială Nr.4, Rm. Vâlcea

Absenteismul este o problemă socială caracterizată prin conduită evazionistă, cronică, care reflectă atitudinea structurată a lipsei de interes, motivație, încredere în educația școlară.

Fuga de la ore este o problemă predominant emoțională (conduită de tip evazionist, oformă de evadare fizică și psihologică din situația percepută ca traumatizantă).

Absenteismul poate fi o formă de manifestare a devianței școlare (semnal tardiv al existenței unor probleme).

Poate semnala și reducerea atașamentului și a integrării, identificare scăzută cu obiectivele și aspirațiile grupului de elevi.

Studiile de specialitate indică următoarele tipuri de absenteism:

- ◆ **absenteism selectiv** (fuga de la școală este frecventă la o singură disciplină sau doar la câteva discipline)
- ◆ **absenteism generalizat** (fuga de la școală este frecventă și generalizată, prefigurează abandonul școlar)
- ◆ **căutarea singurătății** (reacție la tensiunea puternică intra- sau interpersonală)
- ◆ **dorința de a fi cu partenerul** (la adolescenți)
- ◆ **dorința de apartenență la grup** („ritualuri de inițiere”)
- ◆ **atitudine defensivă față de autoritatea unui sistem**

Semnificațiile psihosociale ale fugii de la școală sunt funcția de separare sau de individualizare, mai ales la adolescenți.

Pentru a putea lua măsurile optime de prevenire a absenteismului, care este de altfel primul pas spre abandonul școlar este necesară cunoașterea cauzelor care pot genera în rândul elevilor acest fenomen:

1. **Cauze care țin de personalitatea și starea de sănătate a elevului**: motivație școlară scăzută, lipsă de interes, încredere scăzută în educația școlară, oboseală, anxietate, autoeficacitate scăzută, imagine de sine deteriorată, sentimente de inferioritate, abilități sociale reduse, pasivitate; refuzul de a adera la o alegere făcută de alții (reacție la presiunea exercitată de dorințele adulților)
2. **Cauze care țin de familie, condițiile socio-economice ale familie**: sărăcia, stil parental indiferent, neglijent, familii dizarmonice, părinți foarte ocupați sau plecați în străinătate

La elevii noștri fuga de la ore este rezultatul unei opțiuni (proces de deliberare, luare a deciziei); cauzele pot fi: frica de evaluare, de eșec, fobia / anxietatea socială (frecventă în perioada adolescenței, manifestată prin anxietate față de situația de a fi observat de colegi, teama de a vorbi în public, teama de a interacționa cu persoane de sex opus, teama de critică, stimă de sine scăzută), teama de pedeapsă, teama de pierdere a statutului în grup

În scopul prevenirii și combaterii acestui fenomen în școala noastră se vor lua următoarele măsuri de către mediatorul școlar:

- 1) Achiziționarea și distribuirea fiecărei clase a unui caiet de monitorizare a absențelor;
- 2) Zilnic elevul de serviciu sau șeful clasei va realiza un tabel cu următoarea rubricatură: Nr. crt., Ora, Disciplina, Absenți de zi, Absenți la oră, Semnătura profesorului;
- 3) Elevul de serviciu sau șeful clasei va prezenta mediatorului școlar caietul de evidență a absențelor;
- 4) În cazul în care părintele solicită telefonic dirigintelui învoirea elevului, părintele va trimite dirigintelui cererea de învoire, care va fi adusă la cunoștința directorului și contrasemnata de acesta;
- 5) În situații speciale, care presupun părăsirea incintei școlii de către elev acesta va putea părăsi școala cu bilet de voie semnat de diriginte și avizat de director;
- 6) Dirigințele care constată numărul mare de absențe ale unor elevi în urma consultării săptămânale a caietului de monitorizare al absențelor va lua legătura cu elevul pentru a identifica motivul absențelor și de asemenea cu mediatorul școlar care acesta la rândul său cu familia sau tutorii legali ai elevilor;
- 7) Lunar Consiliul profesoral și Consiliul de administrație va fi informat asupra situației absențelor și măsurilor luate de mediatorul școlar, diriginți și consiliile profesorilor claselor;
- 8) Diriginții vor solicita sprijinului mediatorului școlar, psihologului școlar în alegerea programului, activităților de intervenție sau prevenție și aplicarea acestora la clasele de elevi cu un absentism ridicat.

Diriginții claselor vor putea lua și alte măsuri de prevenire precum:

1. Aplicarea chestionarului privind absentismul (dacă situația o impune)
2. Centralizarea răspunsurilor la chestionar și identificarea principalelor cauze care au contribuit la situația de fapt (număr mare de absențe nemotivate)
3. Schițarea unui plan de intervenție țintit pentru rezolvarea situației (identificarea de către diriginte a unor măsuri amelioratorii)
4. Discutarea, în particular, a incidentului / situației cu elevul – căutarea împreună a unor soluții pentru evitarea repetării incidentului; eventual, consilierea psihologică individuală / a familiei (în funcție de cauză)
5. Cooperarea dirigintelui cu mediatorul școlar, părinții; supravegherea discretă a prezenței elevului la școală, legătura permanentă cu dirigințele (reacțiile negative ale școlii și ale familiei întrețin mecanismele de apărare ale elevului, creând un cerc vicios, în

care, la limită, abandonul tinde să fie văzut de elev ca unică soluție pentru „rezolvarea” problemei).

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:

A. Creșterea responsabilizării cadrelor didactice

- 1) Monitorizarea și consilierea permanentă a elevilor cu risc de abandon ridicat;
- 2) Păstrarea legăturii permanente cu familiile elevilor cu risc de abandon școlar;
- 3) Semnalarea cazurilor conducerii școlii și consilierului psihopedagogic;
- 4) Participarea cadrelor didactice din liceu la module de formare continuă (metode de a crește integrarea și comunicarea dintre elevi; profesor-elev; de a antrena elevii în activități extrașcolare; modalități de a crește implicarea și comunicarea permanentă cu părinții; orientarea extrașcolară a elevilor);
- 5) Utilizarea resurselor școlii pentru atragerea elevilor prin activități de timp liber;
- 6) Activități extrașcolare desfășurate în școală cel puțin o dată pe lună;
- 7) Activități de educație sexuală a elevilor;
- 8) Utilizarea la orele de consiliere a experienței celor ce au renunțat la școală pentru a preveni scăderea încrederii în educație;
- 9) Implicarea tinerilor cu risc de abandon în acțiuni comunitare.

EDUCAȚIE PENTRU TOȚI:

APRODU MARIA- Șc.Nr.5 Rm.Vâlcea
Structura G.P.P. N. Bălcescu

De mici suntem educați. De sute de generații, regulile de comportament ne-au fost transmise de familie și, în primul rând, de mamă, de școală și de societate. La aceste reguli de comportament, educație, li se adaugă dobândirea cunoștințelor în variate domenii și, evident, în cele în care fiecare ne specializăm.

Educația ne pregătește pentru viață. De ea depinde propria noastră existență individuală, dar și relația noastră cu ceilalți, felul în care, ca indivizi, ne vom încadra într-o activitate socială complexă, cum ne vom comporta. Ea trebuie să ne ajute să ne desăvârșim noi înșine *ca indivizi*, dar și să ne facă să fim *utili comunității* și, mai ales, să nu intrăm în conflict cu ea.

Acest motto “EDUCAȚIA PENTRU TOȚI!” lansat în 1990, la Jomtien, Tailanda, a fost preluat în 1994, la Salamanca și definit ca “ acces la educație și calitate a acesteia pentru toti copiii “, obiectiv care presupune asigurarea posibilităților

participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiți sunt ei și se abat prin modelul personal de dezvoltare de la ceea ce societatea consideră a fi normal.

Dreptul la educație al fiecărei persoane a fost decis încă din 1948, prin Declarația Universală a Drepturilor Omului și apare dezbătut în multe studii de pedagogie.

Bernard Schwartz consemnează, în 1976, faptul că egalizarea șanselor de reușită în învățământ nu înseamnă promovarea unui egalitarism, a unui “ tratament identic pentru toți în numele egalității “, ci din contră, egalizarea înseamnă “ a oferi fiecărui individ un ritm și forme de învățământ care să i se potrivească ”.

Firește, ne punem întrebarea dacă educația își mai are astăzi locul cuvenit, tocmai când complexitatea existenței noastre ar impune acest lucru cu acuitate? Cum sunt educați tinerii în relația lor cu familia, cu părinții, în respectul bătrânilor și în cazul băieților - al femeilor -, în ce măsură sunt crescuți cu respectul *celui de alături*, cu un comportament discret și neostentativ? Dar familia, școala și mass-media le mai fac o *educație națională*? Li se mai dă sentimentul că aparțin unei națiuni, care unită, respectându-și trecutul, își construiește un viitor în cadrul mai larg pe care ni l-am ales al *comunității europene*? Iar în cadrul acesteia, fiecare țară, fiecare națiune își dobândește locul care trebuie să i se cuvină și acest loc depinde de implicarea conștientă a fiecăruia, de sentimentul unei datorii și nu numai al unor imediate profituri individuale proprii! Și în sfârșit, primesc oare tinerii educația ca *fii ai planetei*, ființe egale și care, în prietenie și colaborare, urmează să răspundă *cu totii* provocărilor grele cu care va fi confruntată în viitor umanitatea?

Egalizarea șanselor de reușită în învățământ a fost și este o problemă în toate momentele istorice, la fel și crearea tuturor condițiilor necesare atingerii acestor obiective.

Astfel, școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, fie ei cu handicap sau supradotați, copii ai străzii sau copii provenind din alte zone sau grupuri dezavantajate ori marginalizate.

Pe de o parte, educația oferă conținuturile ce urmează să fie asimilate, pe de altă parte ea se preocupă de modul în care să fie asimilate, de formarea capacităților omului. Rolul conducător al educației apare în intervenția acesteia în crearea unui climat educațional favorabil, cu valențe educative puternice asupra formării personalității umane. De aceea, nu este deloc greșită sau inoportună afirmația că “ educația este o artă “.

În acest sens, în cadrul procesului instructiv-educativ, misiunea cea mai importantă revine educatorului, care trebuie să realizeze accesibilizarea cunoștințelor înainte de a fi transmise subiecților educației (elevii).

Dreptul fiecărui individ la educație trebuie conștientizat de societate, iar dacă sistemul școlar general nu vine în întâmpinarea necesităților tuturor persoanelor,

trebuie avută în vedere educația specială, care se referă la toți acei copii ale căror cerințe sunt generate de incapacități sau dificultăți în a se adapta cerințelor educaționale și societale ca și cei considerați “ normali “ de către societate. Totuși, trebuie să se tindă la o pregătire a tuturor copiilor în sistemul școlar obișnuit.

Diversitatea interindividuală este imensă, iar necesitatea luării în considerare a acestui lucru și accesibilizării conținuturilor apare în didactică, ca teorie a procesului de predare-învățare, sub forma principiului accesibilității și individualizării învățământului.

Potrivit acestui principiu, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ trebuie să se realizeze pe măsura posibilităților reale ale elevilor, ținându-se seama de particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum și de deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev în parte. Aceste cerințe se referă atât la obiectivele, conținutul și volumul celor studiate în școală, cât și la modalitățile de predare-învățare.

Astfel, învățarea se va face în raport cu “ zona celei mai apropiate dezvoltări “ și se va da copilului maximum din ceea ce el poate să asimileze la un moment dat și care îi permite dezvoltarea psihică în perspectivă. Educatorul trebuie să pornească de la datele personale ale celui educat și să nu forțeze nepermis de mult peste limitele pe care le îngăduie vârsta și caracteristicile individuale : “ Totul va fi organizat pe măsura minții, a memoriei și a limbii. “ (Comenius, 1632) deoarece “ Nu ne putem juca sau nu putem face experimente cu mintea și sufletul copiilor. “ (C. Cucoș, 1996). Fiecare copil e o individualitate irepetabilă care pretinde un tratament individualizat, pentru exploatarea în mod diferențiat a calitatilor psihoindividuale. Esența acestui principiu vizează adaptarea conținuturilor și a intermediarilor transmițerii lor la particularitățile de vârstă și individuale, pe cât este posibil într-un sistem instituționalizat, deoarece “ oricine poate învăța orice, la orice vârstă, cu condiția ca acel conținut să-i fie prezentat într-o formă accesibilă. “ (J. Bruner)

Egalizarea șanselor de reușită în învățământ devine astfel posibilă prin acțiunea a doi factori pedagogici constanți (după S. Cristea, 1994): cunoașterea psihologică a elevului și valorificarea “ psihodiagnozei “ și “ diagnosticului diferențial “ în direcția proiectării unui “ model al învățării depline “.

Școala este astfel, oarecum “ obligată “ să creeze condiții adecvate pentru a da posibilitate fiecărui elev “ să-și realizeze propria lui dezvoltare optimă “ (J. Bruner). Această viziune optimistă asupra accesibilității presupune încredere și respect față de individualitatea elevului.

Fiecare copil are un potențial educativ înnăscut care trebuie doar descoperit și activizat. Aceasta este misiunea sfântă a școlii, a educatorilor, deoarece, după-cum spunea Comenius : “E îndoielnic să existe o oglindă atât de murdară, încât să nu reflecte totuși imagini într-un fel oarecare; e îndoielnic să existe o tablă atât de zgrunțuroasă încât să nu putem scrie totuși ceva pe ea. Dacă se întâmplă însă ca oglinda să fie plină de praf sau pete,

înainte de a ne folosi de ea trebuie să o ștergem, iar o tablă prea zgrunțuroasă trebuie s-o dăm la rindea. “

BIBLIOGRAFIE:

- 1 Cristea, S. – “ Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului “, EDP,București, 1994;
- 2 Cerghit, I., Radu, I.T., Popescu, E., Vlăsceanu, L. – “ Didactica “, manual pentru clasa a X-a, școli normale, EDP,București, 1994;
- 3 Cucoș, C. – “ Pedagogie “, Ed. Polirom, Iași, 1996;
- 4 Jinga, I., Istrate, E. – “ Pedagogie “, Ed. ALL, 2001;
- 5 Nicola, I. – “ Pedagogie “, EDP,București, 1994;
- 6 Schwartz, B. – “ Educația mâine “, EDP,București, 1976;
- 7 Țărcovnicu, V., Popeangă, V. – “ Pedagogia generală “, EDP,București, 1973 – manual pentru anii I și II , licee pedagogice);
- 8 Vrăsmaș, E. – “ Școala pentru toți “ – materialul pentru studenți;
- 9 – “ Declarația de la Salamanca, Spania, 7-10 iunie, 1994 “, UNESCO (sursa: Internet);

Educația între prejudecată și realitate

EDUCAȚIA NU ESTE PREGĂTIREA PENTRU VIAȚĂ, EDUCAȚIA ESTE VIAȚA ÎNSĂȘI. (John Dewery)

Băluță Claudia-Maria prof.psiholog Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu Drăgășani

Cutieru Elena-Cristina prof.logoped Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu Drăgășani

Cînd vorbim de educație , în mod automat se activează foarte multe idei și prejudecăți. Realitatea ne arată că vechile modele și paradigme nu mai funcționează. Intuiția ne spune asta, însa presiunea socială ne determină să inhibăm ceea ce simțim. Oamenii sunt ființe empaticе și relaționează cel mai adecvat și benefic doar prin „înțelepciunea emoțională”. Influențați de societatea în care trăim și de presiunea socială, am uitat că emoțiile de fapt ne definesc ca ființe sociale. Și am uitat să ne vedem si sa ne iubim copiii așa cum sunt, nu asa cum vrem noi să fie."Mai înainte de a voi să schimbam ceva în copii, ar trebui să ne cercetăm cu atenție și să vedem dacă nu ar fi mai bine să schimbăm ceva în noi înșine." Jung abordează mai întâi maturitatea celui care își asuma rolul de educator, fie el pedagog sau părinte. Nu poți corecta o greșeală a copilului pe care continui să o faci tu însuși și insista asupra ideii că idealul educației personalității este unul adult și el nu trebuie aplicat copiilor: "Personalitatea este, în copil, un germen care se dezvoltă treptat doar prin viață. Fără determinare, totalitate și maturitate nu se manifestă nici o personalitate. Aceste trei însușiri nu pot și nu trebuie să fie proprii copilului..." Un entuziasm pedagogic exagerat poate denota tendința de a atribui copilăriei ceea ce nu suntem conștienți că ne este necesar nouă, pentru atingerea reală a maturității..

Trei tipuri de educație

1. Educația prin exemplu. Acest fel de educație poate să se desfășoare absolut inconștient și este de aceea și cea mai veche, poate și cea mai eficientă formă de educație. Acestei metode îi vine în întâmpinare faptul că, din punct de vedere psihologic, copilul este mai mult sau mai puțin identic cu părinții și în general cu mediul său înconjurător." Acolo unde sfaturile sau ordinele nu au nici un efect, va funcționa, pînă la urmă, "molipsirea" de la ceilalți care au aceeași activitate. Din păcate și reversul este valabil: "Pîna și cea mai bună metodă de educație conștientă devine ineficientă atunci cînd intervine un exemplu rău".

2. Educația conștientă colectivă. Prin educație colectivă nu înțeleg în primul rînd educația în grupuri (ca la școală), ci educația după reguli, principii și metode. ... în situația în care calitatea acestei educații este sănătoasă, se pot aștepta, firește, rezultate bune în ceea ce privește adaptarea colectivă a elevului, ... ca viitor cetățean și membru util al societății". Acest tip de educație, indispensabil desigur, prezintă totuși riscul alunecării pe panta uniformizării în dauna valorilor individuale: "... apare un individ care corespunde în mod ideal regulilor, principiilor și metodelor educației sale, adaptîndu-se tuturor situațiilor ce sunt sub incidența acestora, dar în schimb se va dovedi nesigur în fața deciziilor strict individuale, unde nu se aplică regulile cunoscute". Copiii cu diverse anomalii psihice (răsfățați, cu dificultăți de adaptare, de dezvoltare etc.) au beneficii majore în acest tip de educație, găsindu-și "salvarea prin faptul că se pot sprijini pe o colectivitate normală" reușind să obțină un grad satisfăcător de uniformizare ce le permite integrarea în societate.

3. Educația individuală. "În cazul acestei metode, toate regulile, principiile și metodele trebuie să treacă în plan secund, în favoarea intenției de a scoate în relief particularitatea individului, spre deosebire de intenția educației colective de a o nivela și uniformiza". Educația individuală este necesară acelor copii care opun o rezistență eficientă educației colective, fie pentru că au deficiențe psihice sau fizice, fie că prezintă anumite înzestrări unilaterale sau particularități psihologice strict individuale, care-i scot din comun. Pentru a exemplifica felul cum programa școlară poate încălca specificul psihologic al unor elevi, Jung amintește de "incapacitatea unor elevi de a înțelege matematicile care nu mai folosesc cifre concrete" (se pare, cea mai frecventă dificultate, la vremea aceea). "Din acest motiv ar trebui ca matematicile superioare să fie facultative în școală, căci formarea gîndirii logice nu are nimic de-a face cu matematica ... Matematicile corespund unei particularități intelectuale, pe care nu o posedă nici pe departe toți oamenii și care nici nu poate fi învățată" (facultatea de a gîndi logic se poate dezvolta direct prin ore de logică). Principiile educative extrem de generale este foarte posibil să fie nefolositoare, sau chiar dăunătoare, în cazul tuturor copiilor speciali. "Noi putem corecta doar ceea ce e în conștiință. Ceea ce e inconștient rămîne neschimbat." În cazul copiilor care opun rezistență la orice tip de influență educativă (așa-numiții copii nevrotici), sarcina educatorului devine și mai problematică. De obicei, cunoașterea mediului familial din care provine un astfel de elev este primul pas de făcut, ce va explica suficient de bine neadaptarea copilului. Sfaturile adresate direct părinților pot fi de folos, însă "de regulă răul trebuie să fie vindecat direct la elev. Într-un astfel de caz, problema este de a găsi accesul către psihologia lui specială și a o face receptivă la influență." Lucru deloc ușor, mai ales cînd rădăcinile problemei sunt foarte timpurii: "Primele impresii de viață sunt cele mai puternice și mai bogate în consecințe, chiar dacă sunt inconștiente, sau poate tocmai de aceea, pentru că nu au fost niciodată conștiente și deci au fost sustrate oricărei schimbări... De aceea, dacă vrem să producem o schimbare, trebuie să aducem aceste fapte inconștiente în conștiința copilului.

Bibliografie

1. Dave, R. H. (1991), *"Fundamentele educației permanente"*, București: Editura Didactică și Pedagogică
2. Vaideanu, George *"Educația la frontiera dintre milenii"*, ed. Politica, București, 1988
3. *"Educația omului de azi pentru lumea de mâine"* (2008), Editura Universității din Oradea, ediția a V-a
4. Ionescu, M. (2003), *"Instrucție și educație"*, Cluj-Napoca: Editura Garamond

NEGRUȚ LA ȘCOALA IEPURAȘILOR

Poveste terapeutică

Anghel V. Cristina-Geanina, CJRAE Sibiu

La marginea unui câmp, în apropierea grădinilor de legume și a unei livezi cu pomi încărcăți de fructe delicioase, neamul iepuresc a ridicat o școală minunată, numai bună pentru odraslele-iepuraș.

Învățătoare era o iepuroaică cenușie, iar elevi erau douăzeci de iepurași, mici ghemotoace pufoase de blană. Nouăsprezece dintre ei erau albi și frumoși precum neaua neatinsă, în timp ce al douăzecelea era negru ca funinginea și, pe deasupra, nespus de urecheat.

Încă din prima zi de școală, elevii-iepurași se încruntară și mustăciră nemulțumiți la vederea iepurașului de culoarea smoalei, pe nume Negruț:

- Tu nu ești un iepure de soi! spuse unul dintre ei.
- Uite cum îți atârnă urechile, mai să te împiedici în ele! adăugă altul.
- Nu ai nimic din frumusețea și drăgălășenia noastră!
- Nu te vrem lângă noi!
- Fiindcă ești așa de negru și... urât, vei sta singur în bancă!
- Ba mai mult, ne faci să intrăm în pământ de rușine! concluzionară iepurașii supărați.

Negruț, iepurașul cu blănița ca funinginea se făcu mic-mic de tot la auzul vorbelor pline de ocară. Cât despre urechi, ce să mai vorbim... Acum parcă atârnau și mai tare!

Dar viața merge înainte, cu bune și cu rele! Zi după zi, iepurașii veneau la școală să învețe toate cele necesare pentru a putea supraviețui: cum să își caute apă și hrană pe câmp sau prin livezi, cum să își curețe blănița, cum să se ferească de pericole sau cum să își construiască un adăpost trainic.

- Vai, dar ce repede învățați, dragii mei elevi! spunea iepuroaica cenușie, privind cu admirație la elevii săi cu blănița de culoarea zăpezii.

- Negruț, de tine nu se prinde învățătura mea! Am știut, din primul moment când ai apărut la școală, că o să ne complici viața!

La auzul acestor vorbe, ceilalți iepurași începură să râdă și să îl înghiontească:

- Nu vezi că blănița ta neagră strică frumusețea clasei noastre, iar urechile astea mari și blegi te transformă într-un împiedicat?

Negruț se simțea din ce în ce mai singur și mai nefericit la școală. Și cât se mai străduia bietul iepuraș să își mulțumească învățătoarea și să câștige afecțiunea colegilor săi!

- Offf, ce nefericire să fiu un iepuraș prostănac și neîndemânatic! își zise cu năduf Negruț. După ce că sunt cel mai urât urmaș din neamul iepuresc, cred că o să devin și cel mai prost! Nu sunt în stare să fac nimic ca lumea! Dacă stau bine și mă gândesc, probabil că niciodată nu o să fiu mai bun de atât, iar cei din jur nu mă vor iubi și aprecia niciodată! Ar fi mai bine să mă las mâncat de cumătra vulpe, să termin odată cu această suferință! Și, în fiecare moment, Negruț își repeta printre sughițuri și lacrimi amare că nu este bun de nimic.

Vremea a trecut, zilele lungi și însorite au lăsat loc zilelor mici și posomorâte ale sfârșitului de toamnă. Soarele era din ce în ce mai scump la vedere. O ploaie rece ca gheața brăzda acum câmpul. Iepurașul cu blănița neagră precum cărbunele continua să fie nefericit și tachinat la școală.

Într-o zi friguroasă, elevii-iepuraș porniră pe câmp, alături de doamna învățătoare, să învețe cum să caute de mâncare în anotimpul rece. Hrana era din ce în ce mai puțină și mai dificil de găsit, așa că țopăiau din loc în loc și scormoneau cu lăbuțele pământul aproape înghețat, încercând să ajungă la rădăcinile delicioase, numai bune de ronțait.

Suflarea tăioasă a crivățului porni fără veste. Picăturile de ploaie se transformară în ace de gheață, prinzând ca într-o capcană clasa de iepurași. În jurul lor se lăsă o negură deasă, împiedicându-i să vadă încotro merg. Negruț făcea eforturi uriașe pentru a se ține după doamna învățătoare și colegii săi. Urechile lungi și pleoștite îi îngreunau și mai mult mersul. Cu fiecare pas pe care îl făcea, rămânea din ce în ce mai în urmă.

- De ce nu semăn și eu cu ceilalți iepurași?! De m-am născut așa?! De ce viața mea nu poate fi la fel de fericită și tihnită, precum a celorlalți?! își tot repeta în gând Negruț.

La un moment dat, urechile lui lungi auziră un trosnet, urmat de un plescăit de apă. Se uită de jur împrejur și văzu că învățătoarea și colegii săi dispărură fără urmă. Știa că nu este iubit de către aceștia, dar nu și-ar fi dorit niciodată ca ei să pățească ceva rău. Cu inima batând să-i sară din piept, înaintă cu grijă, orbit de viscolul puternic, până ajunse la marginea unui iaz pe jumătate înghețat. Sleși de puteri, iepuroaica cenușie și elevii săi se zbăteau să nu fie înghițiți de apă.

Fără de veste, Negruț se trezi invadat de gânduri cu totul și cu totul deosebite: "Tu ești un iepuraș curajos, nu renunți când dai de greu!"; "Tu ești un iepuraș isteț, capabil să găsești soluții atunci când trebuie să rezolvi o problemă!"; "Urechile tale cele lungi sunt un ajutor de nădejde în caz de primejdie!"; "Mare păcat ar fi fost dacă te lăsați mâncat de vulpe! Cine le-ar mai fi sărit în ajutor iepurașilor în nevoie?!" Și pe măsură ce auzea vocea lăuntrică, din ce în ce mai deslușit, iepurașul cu blănița neagră ca smoala se simțea tot mai fericit și mai puternic.

Negruț își scutură urechile cele lungi și le strigă celor din apă:

- Țineți-vă bine de urechile mele cele lungi, așa o să vă salvez! Și rând pe rând, colegii și învățătoarea lui, la început neîncredători, s-au agățat cu putere de urechile acestuia.

După ce își salvă colegii și învățătoarea de la înec, Negruț, urmat îndeaproape de către aceștia, porni fericit spre școală. Urechile cele lungi nu-i mai atârnavă, gata să-l împiedice la tot pasul, iar blănița de culoarea tăciunelui era ușor de reperat în oceanul de ninsoare. Din acel moment, nimeni nu mai îndrăzni să îl jighească. Cu toții și-au dat seama că viața lor a fost salvată tocmai datorită faptului că Negruț este cu totul diferit de ceilalți iepurași.

CONSTRUIREA DE POVEȘTI TERAPEUTICE PE MODEL ABC:

„A FOST ODATĂ CA NICIODATĂ...”

Prof. Consilier școlar Anca Cristina Toader – CJRAE Sibiu

Ce sunt poveștile terapeutice, când și de ce le utilizăm în consiliere?

Poveștile sunt hrană emoțională pentru minte și suflet, având un important rol educativ în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor, atât prin mesaj cât și prin modul în care sunt spuse. Ele stimulează creativitatea, imaginația, dezvoltă limbajul, relaxează, îmbogățesc viața afectivă a copilului, creează jaloane morale, oferă modele de viață și un cadru securizant prin care copilul poate afla consecințele diferitor atitudini sau comportamente.

Spre deosebire de poveștile obișnuite, poveștile terapeutice sunt și un instrument, foarte util în consiliere. Ele facilitează procesul de autocunoaștere și dezvoltare personală, utilizând metafora terapeutică. Au un mesaj clar și un scop bine definit și pot avea rol diagnostic, rol de prevenție sau rol de intervenție. Cu poveștile putem lucra în diferite moduri, spre exemplu putem construi o poveste pe tematica de lucru a copilului sau putem modifica finalul unei povești, invitând copilul să găsească propria rezolvare la situația conflictuală, povestea stimulând în acest caz o implicare activă a copilului și mobilizarea resurselor interioare de vindecare ale acestuia. Construirea poveștilor de către copii poate avea de asemenea un rol diagnostic prin stimularea mecanismului de proiecție.

Poveștile terapeutice ating o zonă profundă și au darul de a transmite mesajul terapeutic utilizând relația și metafora terapeutică, de a sădi un gând bun pentru a culege o emoție sau un comportament adaptativ, benefic copilului.

Povestea terapeutică prezintă și întărește mai ales alternativa sănătoasă a gândului disfuncțional, prezentând și pașii pe care personajul principal al poveștii îi parcurge pentru ca schimbarea pozitivă să se întâmple. Bagheta magică funcționează doar dacă și personajul face anumite schimbări în privința gândurilor disfuncționale. Ne referim aici în primul rând la gânduri, pentru că în teoria terapiei rațional-emoțive și comportamentale, comportamentele și emoțiile sunt consecința convingerilor raționale sau iraționale avute.

Mesajul terapeutic îmbrăcat în limbajul poveștii devine mult mai accesibil copiilor, acesta fiind și o modalitate subtilă de a păcăli rezistențele, copilul putând să se identifice ușor cu personajele poveștii fără a se simți evaluat sau rușinat. Interiorizarea mesajului terapeutic este un proces care se realizează atât în timpul poveștii cât și după încheierea ședinței, având un rol important în creșterea motivației de schimbare.

Poveștile terapeutice rațional emotive și comportamentale sau cum construim o poveste pe model ABC

Pornind de la observarea gândurilor iraționale ale copilului și a situațiilor care preced sau facilitează manifestarea lor prin emoții sau comportamente indezirabile/ dezadaptative putem construi noi înșine povești terapeutice, ca instrument de intervenție în consilierea copilului.

În terapia rațional-emoțională și comportamentală, ABC este acronimul utilizat pentru: A – eveniment activator, B – convingeri (beliefs în engleză) și C – consecințe emoționale sau comportamentale. Evenimentul activator poate fi interior sau exterior clientului și poate fi observat și de persoane neutre. Convingerile sau credințele sunt reprezentări ale realității ce pot avea caracter rațional sau irațional. Convingerile iraționale sunt de regulă rigide, se

exprimă sub forma lui ”trebuie” și pot fi întâlnite sub mai multe forme: gândire catastrofică, intoleranță la frustrare, evaluare globală negativă, gândire dihotomică de tipul ”întotdeauna” sau ”niciodată”. Convingerile raționale sunt flexibile, se bazează pe realitate și denumesc dorințe sau preferințe ale persoanei putând lua următoarele forme: evaluare moderată a caracterului negativ al unui eveniment, exprimarea toleranței, acceptarea imperfecțiunii, gândirea de tip flexibil.

Este important de reținut faptul că situațiile sau evenimentele activatoare sigure, nu pot cauza un comportament disfuncțional sau o emoție disfuncțională. Acest lucru este influențat și determinat de convingerile sau credințele pe care le avem legat de acel eveniment, motiv pentru care, în construirea poveștii terapeutice pe model ABC vom acorda o foarte mare importanță convingerilor personajelor poveștii. Pentru a putea fi sesizate și reținute mai ușor, legăturile dintre A-B-C pot fi prezentate și sub forma unor poezii scurte, concise și clare care însoțesc povestea și întăresc credințele raționale.

Pornind de la problematica copilului, putem construi povestea terapeutică în jurul modelului ABC, prezentând: elementul activator, adică circumstanțele în care apar gândurile iraționale, convingerile rigide de tip absolutist (ex. ”trebuie cu necesitate”, ”este obligatoriu”, ”este absolut necesar”) și consecințele acestora, comportamente sau emoții disfuncționale (ex. emoții negative disfuncționale trăire depresivă, anxietate, gelozie morbidă, furie etc.). Pentru finalizarea intervenției terapeutice prin poveste vom relua apoi ciclul ABC, restructurând gândurile iraționale și prezentând convingerea rațională sănătoasă și efectele pozitive resimțite la nivel comportamental și emoțional (ex. transformarea emoțiilor negative disfuncționale în emoții negative funcționale: tristețe, îngrijorare, gelozie, nemulțumire), subliniind cât mai clar legătura între A-B-C. Am dat acest exemplu făcând referire la emoțiile negative disfuncționale și funcționale, deoarece nu toate situațiile permit transformarea unor emoții negative în unele pozitive, existând cazuri în care o emoție pozitivă poate fi dezadaptativă (ex. bucuria față de pierderea cuiva).

În încheiere, pentru exemplificare, anexez o poveste rațional-emoțională, aport personal, construită pe acest model.

Peripețiile lui Andrei

Prof. Consilier școlar Cristina Toader

A fost odată ca niciodată, un băiat pe nume Andrei. Poate seamănă cu un coleg sau cu cineva cunoscut ție. Te invit să fii atent la povestea lui, care-ncepe pe-neserat când se duc copiii-n pat.

În timp ce Andrei se cuibărea în patul lui moale și-l aștepta pe Moș Ene să vină pe la gene, auzi un zgomot ciudat de afară. ”Dacă e un balaur? Dacă e chiar balaurul cel cumplit cu șapte capete din povestea de săptămâna trecută?” Auzise că el vine la copiii răi. Mama îi spusese că a fost rău azi, când a lovit-o pe sora lui mai mică, care îi stricase jocul. Îl enerva la culme să își împartă jucăriile cu ea.

”E cumplit! Balaurul o să sufle foc pe nări și îmi va pârli jucăriile! Trebuia să mă gândesc că o să vină balaurul. E numai vina mea.” Și tremura ca o frunză, neavând curaj să se uite nici măcar cu coada ochiului pe fereastră. Mort de frică, nu închise un ochi toată noaptea. Dar nu veni nimeni, doar vântul de noapte, care mai duce frunzele și praful dintr-o parte în alta. Andrei nu dormi deloc, de teamă că va fi mâncat de balaur de îndată ce va pune capul pe pernă.

A doua zi jucăriile erau neatrinse și asta-l mai liniști, dar era frânt de oboseală și la școală nu s-a putut concentra mai deloc. Credea că toți colegii au ceva cu el și îi fac în ciudă,

jucându-se cu mingea fără el. “Asta e prea de tot, ar trebui să se poarte altfel, nu suport să fiu ignorat!” Și fugi să le ia mingea, plin de furie. Copiii își căutară alt loc de joacă, supărați din cauza comportamentului său. Rămase singur și tare și-ar mai fi dorit un prieten. Se întreba unde greșise. I se părea că ceilalți erau vinovați și viața era nedreaptă și supărarea îi creștea și mai tare, ca o bilă de plumb ce-l țintuia la pământ.

Abătut, rătăci ore în șir în drum spre casă, fiind furios și supărat de cele întâmplate. Deodată, îi apără în cale Bondarul Bâz, un bondar mare și rău, care îi spuse:

Bâzzzzzz, fii furios și arțăgos!
O să iasă tot pe dos,
O să fii supusul meu,
O să faci doar ce vreau eu!

Andrei începu să simtă cum îl cuprinde furia și începu să bată din picioare!

“Nu te suport, pleacă de aici, nu ai dreptul să exiști, dar bondarul bâzâia și mai tare!” Spre norocul băiatului, Albinuța Hărnicuța, prietena copiilor, era însă prin preajmă și îi veni în ajutor:

Furia ta, lui Bâz îi place
De aceea nu-ți dă pace.
De plecat, el va pleca
Dacă-ți spui acum așa:
Avem loc noi amândoi,
Cu tine nu vreau război
Discutăm de vrei ceva,
Nu mă voi mai enerva !

Baiatul făcu întocmai și nici una, nici două, Bâz îl lăsă în pace gășind o floare numai bună din care să se înfrupte cu nectar.

- Îți mulțumesc Albinuța Hărnicuța, spuse Andrei recunoscător. Dar ce mă fac cu colegii de clasă, cu sora mea și mai ales cu balaurul cu șapte capete?

- Ți-l prezint pe Dragonul Moțat, el e cel mai caraghios dragon și e prietenul copiilor. Nici nu știi prin câte aventuri a trecut ca să-i scape pe copii de visele urâte. E curajos și puternic și te va ajuta să îți învingi teama. Va sta lângă tine și te va ajuta să lupți cu gândurile urâte. Are un scut vrăjit, de care nu pot să treacă nici balaurul nici gândurile rele. Privește numai! Dar într-adevăr el vine la copiii cuminți, care se pregătesc de culcare, spălându-se pe dinți și făcând pace cu lumea și cu toate vietățile apropiate sau îndepărtate mici sau mari, prieteni sau inamici, așa cum sunt. Când e pace, el vine chemat de gândul tău bun și îți veghează somnul. El te învață așa:

Gândul rău te trage-n jos
Și te face mai fricos.
Gânduri bune tu sădește
Vezi îndată ce rodește!

- Grozav! Păi va fi prietenul meu de aici înainte. Dar cu copiii și cu sora mea ce să fac?

- Jocul e plăcut când toți sunt fericiți! Îți vei câștiga prietenii înapoi când îți vei cere scuze și vei respecta regulile jocului. Nimănui nu-i place să-i fie luată jucăria.

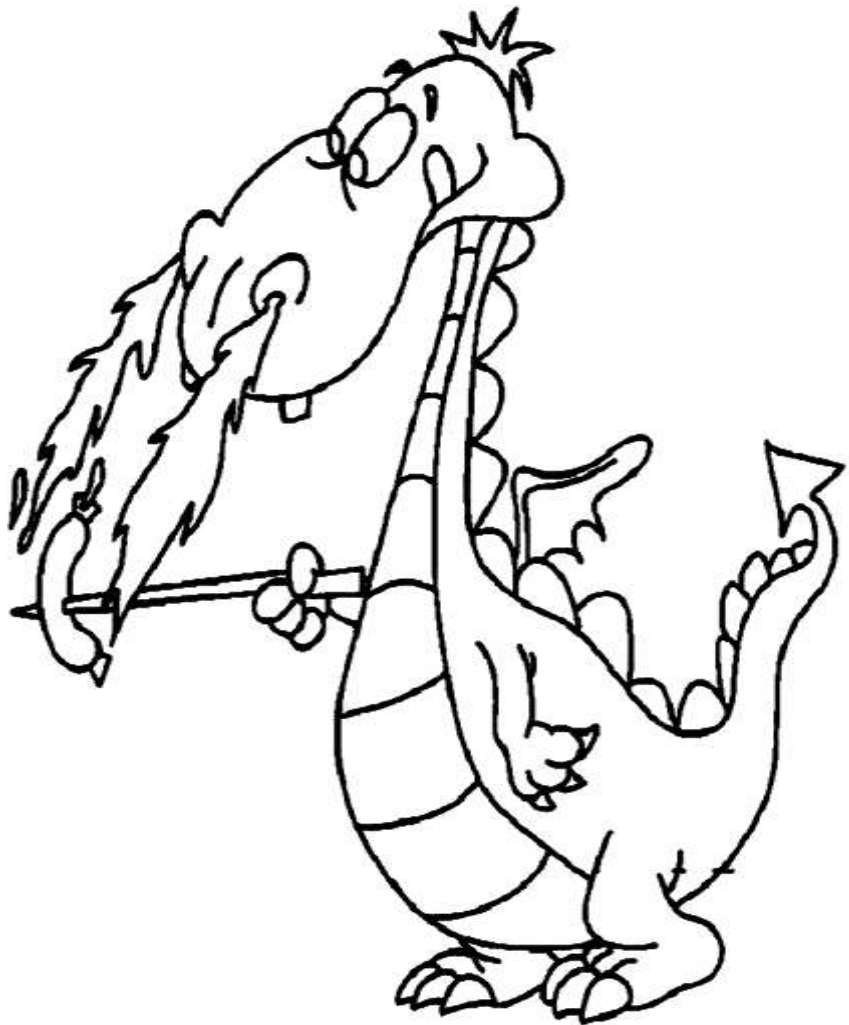
- Cred că ai dreptate, spuse Andrei. Am să le dau mingea înapoi și am să îmi aștept rândul, nu-mi place să mă joc singur.

Zis și făcut! A doua zi le-a cerut scuze prietenilor săi, înapoiindu-le mingea. Mingea se bucură și parcă sări și mai tare când toți copiii intrară în joc.

De azi înainte Andrei va ține cont de sfaturile primite de la Albinuța Hărnicuța și va avea un sprijin în buna sa prietenă ori de câte ori va avea nevoie.

O povață, când mi-e greu
Mă ajută mai mereu
Cu un pic de ajutor,
Totul este mai ușor!

- După ce te-ai împrietenit cu Andrei și ai citit povestea, colorează dragonul și alege-i un nume potrivit.
- Ție ți-e frică de el?
- Tu ce sfat i-ai da lui Andrei?
- Care este numele albinuței din poveste? Fă-i o bucurie și coloreaz-o!
- Cu ce îl ajută ea pe Andrei?
- Tu la cine apelezi când ai nevoie de ajutor?



Bibliografie:

- Dryden Windy, DiGiuseppe Raymond, Ghid de terapie rațional-emoțională și comportamentală, editura RTS, Cluj-Napoca, 2003, pag.8-16
- Filipoi Semproniu, Basme terapeutice pentru copii, adolescenți și părinți, editura ASCR, Cluj-Napoca, 2012, pag.13
- Burns George, 101 povești vindecătoare pentru copii și adolescenți. Folosirea metaforelor în terapie, editura TREI, București, 2011, pag.38,44.
- <http://www.bestcoloringpagesforkids.com/bumble-bee-coloring-pages.html>
- <http://printablecolouringpages.co.uk/?s=european+dragons>

Ștefana și mărul roșu – gălbui

Prof. cons. șc. Crețu Adela Ioana / CJRAE Sibiu

Ștefana este o fetiță din grupa mare a grădiniței portocali, de pe strada roz dintr-un oraș frumos.

Viața ei decurgea foarte bine până în anul acesta când în familia ei a mai apărut încă un membru, frățiorul ei mai mic George. La început Ștefana a fost foarte încântată că va avea un frățior și de-abia aștepta să se joace cu el. Dar lucrurile nu au stat chiar așa, George era un bebeluș care nu făcea altceva decât să doarmă, să mănânce, să plângă și să țină pe toată lumea în jurul lui.

Ștefana s-a gândit că trebuie să facă ceva să fie și ea pe primul loc așa că: la grădiniță trebuie neapărat să fie ascultată, atunci când doamna întreba ceva sărea să răspundă ea, iar dacă nu era numită se enerva foarte tare.

Tot așa la joacă cu ceilalți colegi aduna toate jucăriile și nu vroia să împartă nimic, iar dacă unul dintre colegi încerca să se apropie de vreo jucărie, începea să țipe că este a ei.

Acasă dacă își dorea să mănânce ceva anume și dacă bunica nu reușea să îi facă începea să țipe că trebuie să primească ce vrea ea pentru că numai așa mănâncă.

Astfel reușea Ștefana să deranjeze pe toți cei din jurul ei și în scurt timp rămase fără prieteni. Primea multe observații din partea educatoarei și erau tot mai multe momente de supărare din partea bunicii care nu știa cum să se mai poarte cu ea.

Dacă colegii au început să nu se mai joace cu ea, refuzau și ei, acum să îi dea jucării, dacă doamna educatoare putea să nu bage în seamă crizele ei de furie când nu o numea, ei bine..., bunica era cea mai afectată deoarece nu mai reușea să îi pregătească ceva pentru prânz, care să o mulțumească. Când îi făcea supă, Ștefana vroia ciorbă iar dacă a doua zi bunica se străduia să îi pregătească ciorbă ea vroia supă.

Au ținut-o așa o perioadă până când într-o zi, oricât de dragă îi era bunicii și oricât de mult ținea ca Ștefana să servească prânzul, bunica nu a mai rezistat și uite ce s-a întâmplat:

- Vreau clătite felul trei, acum, să îmi faci clătite!
- Ștefana, e târziu, ți-am făcut papanasi, doar îți plac atât de mult....
- Nu, trebuie să îmi faci clătite, dacă nu îmi faci nu mai mănânc nimic!,
- Nu o să primești azi clătite! Chiar și dacă nu mai mănânci nimic!
- Atunci nu mănânc!
- Bine, du-te la tine în cameră.

Ștefana a încercat să o impresioneze pe bunica cu câteva mutre dar de data asta bunica nu a mai cedat și a trimis-o la ea în cameră.

Ei acum începe nenorocirea Ștefanei, ei îi era de fapt foame și cum bunica a strâns masa ce era de făcut?

S-a dus în bucătărie convinsă că v-a găsi ciorba în farfurie sau măcar papanasi de care îi era de fapt așa de poftă, dar UPS! , pe masă nu era nimic....

A văzut pe bufet un coș de mere. În regulă mănânc un măr, îmi mai trece foamea și apoi poate îi trece și bunicii supărarea și îmi servește totuși prânzul. A întins mâna spre coș și atunci a auzit:

- Ia-mă pe mine, ia-mă pe mine, te rog!
 - Cine vorbește?
 - Eu mărul roșu - gălbui, haide sunt singurul, trebuie să mă vezi!
- Ștefana a făcut un pas în spate mirată:

- Dar cum se poate ca un măr să vorbească? Și de ce te-aș lua pe tine, tu ești singurul zbârcit?
- Asta cam așa e, dar noi doi semănăm foarte tare!
- Cum să semănăm? De ce crezi tu că semănăm?

- Păi să îți explic: până nu de mult eram și eu galben și frumos ca celelalte mere dar am început încet, încet să îmi schimb aspectul pentru că făceam numai ce vroiam eu. Știi noaptea când toată lumea doarme noi fructele și legumele avem o viață asemănătoare cu a voastră, adică avem familie, mergem la grădiniță, avem prieteni. Eu am uitat că sunt la fel ca celelalte mere și am crezut că am dreptul să am toate jucăriile, că dacă știu răspunsul la grădiniță trebuie neapărat să răspuns eu, iar la masă toată lumea trebuie să îmi facă mie pe plac. Când ceilalți nu făceau ce vroiam eu mă enervam și din cauza aceasta am început să mă înroșesc, cu cât mă enervam mai mult cu atât mă înroșeam mai mult, iar după un timp de la atâta roșeață am început și să mă micșorez și să mă zbârcesc.

- Da?! Dar acum nu ești nici foarte roșu, nici foarte mic și nici foarte zbârcit, ești un pic din toate dar nu foarte mult.

- Asta așa e, dar nu ai ascultat toată povestea, spuse mărul roșu-gălbui. Așa au decurs lucrurile până când într-o zi stând singur pentru că nimeni nu se mai juca cu mine, așezat pe o tavă de inox, m-am văzut cum arătam: roșu ca focul, zbârcit și adunat ca o nucă, atunci am început să plâng, să plâng, să plâng și iar să plâng.

- Crezi că rezolvi ceva cu plânsul?, am auzit o voce cristalină.

M-am uitat în jur și lângă mine se afla o mică buburuză.

- Dar ce pot să fac altceva?

- Multe dar trebuie să vrei doar,!
- Mi-ar face plăcere.
- Să știi că nu e ușor dar nu este nici imposibil, vrei să te ajut?
- În regulă! Să încercăm.

Atunci mica buburuză s-a așezat pe codița mea și mi-a propus ca atunci când eu sunt pe punctul de a mă enerva să mă ciupească un pic, și să mă atenționeze:

Să mă opresc ,

Să mă gândesc

Cum altfel problema

Să numesc!

TREBUIE - îl trimit la fugă,

MI-AȘ DORI - cearta alungă!

Jucăriile îmi plac ,

dar cu tine le împart !

Mămicii o să-i transmit :

Că mănânc ce mi-a gătit,

Fără nazuri și fără mutre,

Chiar de mi-aș dori mai multe!

De fiecare dată când reușeam să mă opresc și să mă gândesc ce am de făcut începeam să îmi recapăt culoarea și aspectul tot mai frumos așa că celelalte mere au început să se joace iarăși cu mine.

Acum știu că se poate întâmpla să nu fiu eu numit la grădiniță dar nu e atât de grav și nu mă mai supăr și chiar dacă câteodată îmi este foarte greu, reușesc să împart jucăriile cu ceilalți și ei nu mai fug de mine.

Cu mâncarea îmi e mai greu dar pentru că vreau să fiu arătos și eu ca celelalte mere din coș reușesc să mănânc ce îmi gătește mama, iar dacă vreau altceva o rog să îmi pregătească pentru a doua zi.

Țîîrrrr! Țîîrrrr! Se auzi ceasul deșteptător!

- O ce vis am avut! spuse Ștefana și fugi repede în bucătărie.

Pe bufet se afla un coș de mere de plastic puse de decor, în coș doar un singur măr roșu – gălbui .

A luat mărul la grădiniță și și-a repetat în gând poezia buburuzei din vis să fie sigură că nu o uită. De atunci de câte ori simțea că apare TREBUIE în gândurile ei strângea mărul în mână și îl transforma în ÎMI DORESC. Așa a reușit și cu jucăriile, și cu răspunsurile și chiar și cu mâncarea.

După un timp nu mai avea nevoie de măr se descurca numai când se gândea că nu e așa de plăcut să nu se întâmple ce vrei tu dar nu e nici o catastrofă.

Povestea o mai ajută însă și astăzi când este la rândul ei educatoare și îi învață și pe micii ei copii din clasă povestea mărului roșu – gălbui.

Povestea terapeutică ”Ștefana și mărul roșu-gălbui” este creată urmând modelul ABC din **terapia rațional emotivă și comportamentală.**

TELEFONUL –O NOUĂ METODĂ DE CONSILIERE

Prof. Drd. Nițulescu Adelina-Andreia
Prof. Drd. Bican Ovidiu-Laurențiu
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Gorj

Trăind într-o eră a tehnologiei, telefonul a ajuns să fie cel mai utilizat mijloc de comunicare, fiind la îndemâna tuturor persoanelor: de la copii la bătrâni.

Pentru a profita de avantajele acestui mijloc de comunicare, psihologii l-au introdus și în activitatea de consiliere.

Consilierea prin telefon se detașează printr-o serie de caracteristici care o descriu ca pe o metodă accesibilă, relativ necostisitoare, care nu necesită un anumit protocol / limbaj din partea utilizatorilor și care se poate aplica la timpi variabili (prealabil, intermitent sau consecutiv) în întâlnirile față în față între consilierul de orientare și client.

Spațiul de viață al omului modern este populat cu multiple preocupări, dintre care cele esențiale și permanente (carieră, viață privată, cerc social) solicită prezența sa fizică alături de alții. În ultimele decenii, s-au făcut progrese - uneori greu de imaginat - în promovarea unui gen non-personal de implicare, ceea ce conferă posibilitatea de a acoperi mai multe zone de activitate fără deplasarea în persoană la diferite locații.

Consilierul de orientare își înnoiește canalele de comunicare cu clienții, fără a uita de dominantă relației nemijlocite. În situația în care domiciliul se află la mare distanță de anumite instituții publice, în cazul imposibilității deplasării, constrângerilor sociale sau de specificitate a cazului, ședințele de consiliere prin telefon sunt răspunsul la o cerință acută de obținere a ajutorului profesional pe teme din cele mai variate. Nu este o declarație de valoare

superioară serviciului tradițional de consiliere, ci o alternativă cu efecte pragmatice demonstrate.

Telefonul ca metoda de consiliere

Consilierea prin telefon este o metodă care dă rezultate într-o serie de contexte, precum: depresie, stres, doliu și pierdere, anxietate, stimă de sine redusă, disfuncții sexuale, abuz de alcool și tutun, obsesii, recuperare post-traumatică, dependență de droguri, dificultăți de tranziție, disconfort relațional la locul de muncă, managementul furiei, disciplinarea copiilor, fumat, consilierea stilului de viață.

Primul contact la telefon este condiționat de achitarea obligațiilor financiare față de furnizor, sub forma plății cu cartea de credit sau prin sistemul de transfer bancar. Din motive de protecție a vieții private și de asigurare a deducerii fiscale a sumelor cheltuite pe consiliere / terapie prin telefon din asigurarea medicală, unii consilierii recomandă ca în declarația anuală de venit, clienții să nu înscrie „servicii de sănătate mintală”, ci numele și datele de contact ale practicianului propriu-zis.

Un client la consilierea prin telefon poate fi o persoană care a fost cândva în cabinetul practicianului, a beneficiat de ajutor și se simte în siguranță să apeleze din nou la expertiza acestuia. Dacă primul contact s-a realizat în condiții de încredere și deschidere, clientul se simte liber să revină și să prefere un anumit consilier sau o anumită abordare.

În principiu, consilierul caută să structureze orice convorbire de tip ședință prin telefon în următoarele etape:

- **Salutul** - după circa 3 secvențe de apel sonor (care conferă clientului timp de acomodare cu ideea că efectuează un apel valid, iar consilierului certitudinea că are un client cu intenție de apelare), consilierul ridică receptorul și se prezintă ca profesionist la centrul instituțional respectiv. Vocea trebuie să îi fie naturală, calmă și fermă, dicția bună, ritmul vorbirii relativ mai lent decât într-o comunicare față în față, iar ponderea contribuției sale la dialog să nu depășească pe cea a clientului, eventual cu puțin mai mult doar cu clienții timizi sau nesiguri. Consilierul transmite prin aceasta ideea de loc și interlocutor potrivit pentru cel ce a sunat fără să știe ce / pe cine găsește la celălalt capăt al firului.
- **Informarea** - etapă de identificare a tipului de client și a nevoilor sale, de ierarhizare a priorităților și definirea problemei.
- **Discuția propriu-zisă** - decurge după un tipar care să încurajeze exprimarea cât mai clară și concisă, originea și evoluția problemei reclamate până la stadiul prezent, evaluarea opțiunilor, formularea de argumente în sprijinul și împotriva opțiunilor care se detașează ca viabile, identificarea persoanelor și organizațiilor resursă pentru demersul intenționat.
- **Înțelegerile de principiu** - se formulează un cadru pentru comunicarea ulterioară, detaliile următorului contact, se amintesc măsurile pe care clientul le va lua în sensul convenit pe parcursul convorbirii și, eventual, posibilitățile de acțiune viitoare.
- **Încheierea conversației** - ca și prima etapă, finalul este bine să aibă o notă emoțională moderată, prin care se transmite clientului sentimentul de confort și o semnificație specială a persoanei și cazului său.

Conținutul, durata și cerințele metodologice menționate mai sus la fiecare etapă se adaptează la caz și sunt extrem de flexibile, după condițiile în care are loc convorbirea, personalitatea clientului și stilul practicianului, natura problemei, urgența și complexitatea



soluției sau alți factori. Consemnarea datelor din relatarea clientului este bine să se facă pe măsură ce consilierul află date importante pentru înțelegerea cazului, respectiv în cadrul convorbirii; în cazuri dificile însă, poate să se facă după terminarea apelului, pe baza înregistrării audio. Caracterul intim și aparent anonim al schimbului de mesaje la telefon este cel mai distinctiv aspect al acestei metode.

Monitorizarea activității consilierilor care lucrează prin telefon este absolut necesară pentru asigurarea calității prestației lor într-un mediu solicitant și restrictiv. Înregistrările audio și/sau video ale practicianului la lucru constituie materiale de referință (cu regim special) pentru învățarea în echipă, ajutor colegial, consultare expert.

În comunicarea interpersonală, fie că este tradițională sau mediată, există o serie de condiții care îi asigură desfășurarea cu succes (Dinu, 2004). Condițiile enumerate sunt particularizate pentru uzul consilierilor la telefon:

- *Franchetea* - în cazul nostru, consilierul trebuie să reacționeze cu onestitate la mesajele clientului, să nu îi ascundă faptul că îl poate ajuta parțial sau deloc, să fie consistent cu politica firmei și să nu lase loc de neînțelegere a ceea ce îi transmite.
- *Solicitudinea* - aici, are sensul de intenție, pusă în act, pentru a oferi ajutor, energie care trece de bunăvoința formală și începe conștient să acționeze în favoarea clientului.
- *Empatia* - ca identificare cu clientul la nivelul psihismului (gândire, emoție, structuri volitive). Aceasta îi permite consilierului să-și înțeleagă mai curând și mai bine interlocutorul, să nu îl judece și să îi găsească argumente dintr-un registru pe care îl intuiește ca acceptabil.
- *Atitudinea pozitivă* - în termeni de ofertă necondiționată a ajutorului profesional, încurajare a încrederii în sine, acordarea de *feedback* pozitiv, evaluarea gradului de rezonanță a clientului la cele spuse până atunci.
- *Egalitatea* - se referă la aducerea celor doi interlocutori în același plan și la același nivel de comunicare, precum și asigurarea ponderii lor comparabile în dialog.

Faptul că elementele de limbaj non-verbal sunt în totalitate restricționate în registrul consilierului prin telefon, esențial în comunicare este limbajul și felul în care practicianul îl folosește pentru maximizarea efortului de consiliere. Elementele de personalizare a discursului de consiliere în acest caz sunt:

- Cuvintele-cheie, accentele, tăcerea, întreruperile, oftatul.
- Tehnicile de parafrază, sumarizare, expresiile ajutătoare.
- Întrebările - modul de formulare a întrebărilor trebuie să fie corespunzător tipului de personalitate a clientului: timid, confuz, agresiv, descurajat, indecis etc. Într-o succesiune relativă se pot pune întrebări de încălzire, de clarificare, de motivare, reflexive, focalizate, descriptive, alternative, de control, însă nu prea multe deodată sau insistente pentru a nu da clientului impresia că se exercită o anumită presiune asupra sa.

Metoda consilierii prin telefon are atât avantaje, cât și dezavantaje.

Consilierea prin telefon oferă diverse **avantaje** în raport cu consilierea față în față:

- existența unui post telefonic în cele mai multe case și instituții care asigură accesul și intimitatea convorbirilor efectuate;
- timpul economisit prin deplasarea la sediul serviciului de consiliere, aranjamente pentru supravegherea copilului, delegarea unor obligații personale;
- evitarea eventualelor neplăceri create de întâlnirea cu persoane care nu cunosc esența și beneficiile consilierii (de ex.: în sala de așteptare);

- oportunitatea pentru client de a lucra cu un specialist care nu se află în „aria sa de acoperire”;
- conservarea obligațiilor deontologice ale consilierului de a furniza servicii competente, a evita aducerea de prejudicii clienților sau declarațiile false, a proteja confidențialitatea informațiilor, a obține consimțământul informat al clienților pentru acțiunile viitoare;
- șansă suplimentară pentru clienții cu dizabilități fizice de a beneficia de consiliere;
- la fel, pentru personalitățile ambivalente emoțional sau cu dificultăți în stabilirea unui contact și cu nevoia de păstrare a distanțelor securizante, ca și pentru cei ce resimt vinovăție aparentă sau întemeiată (Grumet, 1979). Pentru aceștia, telefonul este „o combinație strategică de intimitate și siguranță”;
- anonimatul conferă unor persoane cadrul propice pentru dezvăluirea de sine și exprimarea gândurilor și exteriorizarea sentimentelor;
- pentru unii clienți crește posibilitatea să exercite un control asupra procesului de consiliere, comparativ cu prezența într-un cabinet și în imediata apropiere a practicianului;
- participarea la TSG - *telephone support groups* și includerea clienților în rețele de auto-sprijin;
- unele studii de *follow-up* în care clienții evaluau serviciile de consiliere prin telefon, majoritatea au semnalat cu satisfacție comportamentele de ascultare și *feedback*, înțelegere și compasiune, sprijin și îndrumare necondiționată (Lester, 1995);
- rapiditatea programării și livrării ședințelor de consiliere prin telefon;
- flexibilitatea condițiilor de desfășurare a consilierii prin telefon (în confortul casei, în pauza de masă, în timpul unei călătorii);
- clientul receptiv la metodologia consilierului învață abordarea și încearcă să o aplice adecvat și în rezolvarea altor situații de viață neplăcute;
- încheierea convorbirii cu un plan de acțiune.

Dezavantaje:

- clienții slab motivați sau nemotivați pentru consilierea față în față nu vor avea un partener care să îi motiveze pentru forme alternative de relaționare;
- pe de o parte, se reduce posibilitatea practicianului de a impresiona prin: birou încăpător și bine dotat, diplome, certificate și alte referințe afișate la vedere, charismă etc. Despre competența consilierului rămâne să vorbească doar calitatea comunicării și efectul emoțional la distanță;
- persistența în conștiința publică vulgară a unui stigmat atașat consilierii sau terapiei, respectiv persoanelor care apelează la acest gen de servicii fie mijlocite, fie nemijlocite;
- imposibilitatea de a asigura prin telefon securitatea unui client care pare să aibă nevoie acută de spitalizare sau tratament specific;
- dificultăți în îndeplinirea responsabilității de a evalua continuu procesul în sine și rezultatele actului de consiliere prin telefon;
- deși se cunosc codurile de comunicare, nu se poate controla traficul de informație și destinația ultimă a datelor circulate prin sisteme tip *Skype*. Unele companii și corporații europene le-au declarat deja interzise;
- riscul ca discursul consilierului să devină conversațional și să își piardă dominantă terapeutică, formativă;

- incidența sporită a telefoanelor obscene sau nefinalizate, deoarece clientul nu se simte obligat să respecte un „contract de consiliere”.



Bibliografie

- Jigau, M., Consilierea carierei. Compendiu de etode si tehnici, Editura Sigma, București, 2007, pag. 389 – 400

Stresul școlar și consecințele sale

Profesor înv. primar Mesea Monica Mihaela - Școala Gimnazială Șerban Vodă Cantacuzino
Călimănești

Termenul de stres provine din latinescul “stingere”, cu conotațiile adiacente: a încorda, a întinde, a înțepeni.

Stresul psihic însoțește orice activitate în care omul este angajat, fiind o rezultată a “conflictului” ce poate fi generat de acțiunea în sine și cel care o prestează, de solicitarea sau presiunea pe care o exercită situațiile asupra unui organism, prin intermediul unui agent stresor, real sau imaginar, totalmente independent de individ (stresorul este, de obicei, de natură afectivă sau socioafectivă)

Creșterea ritmului evoluției societății, a volumului solicitărilor și dinamicii accelerate a ambianței sociale determină utilizarea, din ce în ce mai frecvent, a sintagmelor: “stresul vieții”, “stresul de zi cu zi” al mediului ambient, familial, școlar, profesional etc.

Delimitarea sferei de cuprindere a noțiunilor de conflict, stres, frustrare este dificil de realizat datorită, pe de o parte, complexității fiecăruia, iar pe de altă parte, interacțiunii reciproce până la limita suprapunerii.

Managementul stresului este un domeniu nou pentru personalul care lucrează în învățământul românesc, de aceea este fie ignorant, fie subestimat, deși termenul de stres apare tot mai des în comunitatea școlară și are dublă extindere: atât asupra grupului de elevi, cât și a corpului profesoral.

Elevii sunt nevoiți să facă față obligațiilor școlare directe, curente, cât și celor neprevăzute. Ei au de răspuns cerințelor cu caracter mai larg, social, obștesc, ca și celor de ordin mai restrâns, familial. Elevul uneori se simte amenințat, frustrat, incapabil să facă față unor solicitări crescute; tensiunea emoțională, neliniștea, insatisfacția, mărturisesc, deseori, un conflict interior, la care nu se găsește o soluție acceptabilă.

Examenele pot exercita asupra elevului un efect stresant cu mult înaintea desfășurării propriu-zise și pot declanșa o multitudine de întrebări:

-de ce unii sunt calmi în timpul probelor, alții sunt apatici, iar alții sunt transfigurați de emoție?

-de ce unii, care stăpâneau foarte bine materia, la examen obțin rezultate sub posibilitățile lor?

-de ce apar uneori insomnia, neliniște, spaime, "blocaje" sau "nervi" în perioada examenelor etc?

Din perspectiva cadrului didactic, o abordare etică impune luarea în considerare a acelor componente ale procesului de instrucție referitoare la personalitatea elevului, la "bombardamentul" de informații pe care le suportă, la încărcarea programelor școlare, la modul mai mult sau mai puțin obiectiv în care este evaluat, la modul în care el înțelege ce este mai important din școală, cum înțelege ceea ce gândesc alții despre el, despre randamentul și conduita sa.

Deși profesorul, prin strategiile și stilul sau de instruire, al ege, proiectează și introduce în dispozitivul învățării, sistemul condițiilor care activează conduita de căutare, de asimilare a informațiilor, unii elevi intră în spirala eșecului. Ei simt că nu dispun de suficiente cunoștințe pentru a formula un răspuns corect, că fondul lor operațional este la sau sub limită și, astfel, intră în panică, devin agitați, anxioși, chiar abandonează școala.

Sentimentele contradictorii, nesiguranța cognitivă, conflictele interne și, mai ales, externe, cu profesorii și părinții, conduc la instalarea stresului. Pedagogii au căutat și au găsit răspunsuri, nu întotdeauna și soluții, pentru instalarea acestor tipuri de comportamente: învățare insuficientă sau mecanică, evenimente nefericite în mediul familial, lipsa de încurajare, motivația insuficientă, starea de sănătate, echilibrul funcțional al întregului organism, relațiile la nivelul grupului etc.

Tratamentul logopedic în ocluzia deschisă

Prof. dr. Iordache Mihaela – Luminița

Scoala Gimnaziala Nr.5, Rm. Valcea

Încă din cele mai vechi timpuri au existat preocupări pentru exprimarea corect-logică a ideilor, pentru cultivarea vocii, dar și pentru corectarea defectelor de vorbire.

Copilul, acest candidat la umanitate, a cărui reușită depinde de zestrea ereditară cu care vine pe lume, dar și de lumea în care vine, de felul în care această lume va ști să-l primească, să-l ocrotească și să-l dirijeze, are de parcurs un drum lung și uneori foarte greu.

Ocluzia deschisă – cauze. Datorită răspândirii largi și a faptului că pot reprezenta obstacole importante în integrarea socială, anomaliile dento-maxilare întâlnite la copii au devenit o importantă problemă în tratamentul logopedic.

Cunoașterea principalilor factori etiopatogenici posibil declanșatori ai sindromului ocluziei deschise, dar și modului în care se asociază și induc modificările de creștere la nivelul aparatului dentomaxilar poate fi o garanție a succesului terapeutic în această anomalie.

După Lin H. (2010), factorii etiologici în ocluzia deschisă includ trei categorii (factori genetici și anatomici, factori locoregionali, factori care țin de morfologia dento-facială). Printre factorii loco-regionali ce pot determina ocluzia deschisă se găsesc obiceiurile vicioase de sugere a limbii sau a degetului și interpunerea limbii între arcade în poziție de repaus. Rahitismul este o altă cauză care poate induce tulburări scheletale grave de dezvoltare alveolară și dentară, toate vizând mai ales mandibula și ducând la instalarea așa-numitei ocluzii deschise.

Adesea, copiii au obiceiul să plaseze limba între dinți atunci când vorbesc. Dacă copilul ține limba între dinți, el trebuie învățat cum să țină limba în poziția corectă. Aceasta se poate face fie prin intermediul unor exerciții complexe – miogimnastică (gimnastică logopedică). Prin urmare, anomaliile de poziție a dinților și ale maxilarelor predispun la sigmatisme, dar nu sunt singura lor cauză.

Forma de sigmatism foarte frecvent întâlnită la copii este sigmatismul interdental (pelticia propriu-zisă), rezultat din pronunțarea suntelor siflante cu limba între dinți. La

această pronunțare interdentală apare o lipsă de contact a maxilarelor. Maxilarul inferior este de cele mai multe ori coborât și limba atârână între dinți.

Ținând seama de legăturile fiziologice dintre sunetele vorbirii și de succesiunea ontogenetică în însușirea lor, tratamentul logopedic de corectare a sigmatismului, pornește întotdeauna de la ceea ce copilul poate realiza mai ușor, urmând ca într-o anumită ordine, sprijinindu-se pe sunetele ajutătoare, să treacă la însușirea celorlalte.

Pentru emiterea sunetelor din seria „s” se fac exerciții de suflare pe limba scoasă (lopată) ridicată peste buza superioară. În timpul suflării se formează pe mijlocul ei jgheabul în care se concentrează unda expiratorie, iar direcția aerului se controlează cu ajutorul unei hârtii plasate deasupra limbii. Rotunjirea buzelor este facilitată prin presarea ușoară a obrazilor cu degetele. În cazul realizării sunetului „s” se observă unda de aer cald pe dosul palmei, se sesizează poziția dinților și a buzelor și blocarea orificiilor laterale ale dinților de către marginile limbii. Dacă limba nu se ridică singură aceasta este ajutată prin apăsarea cu o spatulă. După ce se obține siflarea corectă cu gura deschisă limba se retrage la dinți și se obține un șuierat difuz. În continuare vârful limbii se plasează la palat, concomitent cu închiderea dinților și rotunjirea buzelor.

Exerciții de fixare și de automatizare a noului sunet în vorbire. Pentru includerea unui sunet nou în vorbire trebuie elaborate noi legături între sunete. Copilul își însușește relativ rapid pronunția corectă a unor sunete izolate, dar îi este dificilă introducerea lor în vorbire. Automatizarea sunetelor siflante în vorbire este un proces de lungă durată, eșalonat pe anumite etape în care se folosește un material verbal adecvat, riguros selectionat.

Exerciții de consolidare a sunetului „s” în silabe. Pronunția sunetului „s” în silabe directe se realizează pe baza percepției auditive și vizuale. Ca material didactic se folosesc cartonașe pe care sunt scrise combinațiile sonore ce se exersează. Apoi, se trece la folosirea discului rotativ în care sunetul „s” apare o singură dată, la mijloc iar seria vocalelor în jurul său. Sunetele „s” și „ș” se combină mai greu cu vocala „a”, care are o poziție diferită a limbii și a buzelor și un unghi mai mare al maxilarelor. Sunetele din seria „s” se combină cel mai ușor cu vocala „i”, iar cele din seria „ș” cu „u” motiv pentru care exercițiile silabice pornesc de la combinații cu aceste vocale.

La început sunetul se prezintă prelungit și cu o separare a pronunției (sss-i sss-e sss-a sss-a sss-o sss-u) trecându-se treptat la pronunția lor cursivă (sisisi sesese sasasa sisisi sususu).



Silabele indirecte: is, es, as... se exersează în continuare folosind discul rotativ și indicând direcția de la vocală la sunet.

Combi-națiunile intervocalice se pot realiza cu vocala intercalată: sis, ses, sas, sis, sus, sos...; între aceeași vocală: isi, ese, asa...; între vocale diferite: ise, isi, isa, isa, iso...

Exersarea sunetului „s” în combinații consonantice: sfa, spa, sta, stra, sla, sfo, spo, sto, stro, slo, etc.

În cadrul acestor exerciții se utilizează planșe pe care sunt scrise combinațiile sonore ce se exersează, sunetul „s” fiind scos în evidență. Șirurile de combinații consonantice se citesc prima dată pe verticală și apoi pe orizontală.

Exerciții de diferențiere a sunetului „s”

-  Sunete mai îndepărtate fonetic: în silabe directe: se-fa, so-fo, su-fu; intervocalic: asa-afa, oso-oyo, usu-ufu; în silabe amestecate: fa-sa, fo-so, afa-asa, ofo-oso.
-  Sunete asemănătoare: se subliniază opoziția lor fonetică după: participarea coardelor vocale (surda – sonora): sa-za, asa-aza; modul de articulație (fricativă – africativă): sa-ța; locul de articulație (dentală-palatală): sa-șa.

Exerciții de automatizare a sunetului „s” în cuvinte

După ce sunetul „s” a fost pronunțat corect, în diferite combinații silabice, acesta se include în cuvinte. Inițial silabele prelucrate și automatizate se includ în cuvinte rostindu-se cu o mică pauză de restul cuvântului. În cazul utilizării materialului grafic silabele ce se includ în cuvânt vor fi scoase în evidență. Concomitent cu exercițiile de pronunție se fac și exerciții de analiză sonoră, scriere și citire a cuvintelor exersate.

Cuvintele cu „s” în poziție inițială: cuvinte monosilabice: sac, soc, suc, sec, semn...; cuvinte bisilabice: soba, sora, suta, sera...; cuvinte cu mai multe silabe: sandale, socotitoare, semanatoare...; cuvinte cu „s” în poziție finală: vas, os, fus, fes, urs, nas, pas, sus, jos, popas,

ananas, taifas...; cuvinte cu „s” în poziție mediană: casă, castron, prosop, muscă, sosește, fereastră, șosea.

Exerciții de analiză sonoră și diferențiere auditivă a cuvintelor cu sunetul „s”:

- ❖ Să ridice mâna ori de câte ori aude printre cuvintele rostite sunetul „s” și să îi precizeze locul, indicând silaba care îl conține, locul pe care îl ocupa în silaba și în cuvânt.
- ❖ Sa aleagă dintr-o serie de imagini pe acelea în a căror denumire se include sunetul „s” și să le denumească.
- ❖ Să despartă cuvinte în silabe iar silabele în sunete.
- ❖ Să alcătuiască cuvinte după planșe folosind alfabetul decupat.
- ❖ Să completeze omisiunile sunetului „s” în cuvinte, a silabelor cu „s” în propoziții.
- ❖ Să alcătuiască cuvinte din silabe amestecate.
- ❖ Să alcătuiască cuvinte din litere date.

Exerciții de pronunție a sunetului „s” în propoziții:

- ✓ Să reproducă și apoi să alcătuiască singur propoziții cu cuvinte care conțin sunetul „s”, pe baza unei anumite scheme gramaticale.
- ✓ Să reconstruiască propoziții dislocate/deformate.

Materiale și instrumente utilizate în timpul terapiei: oglinda logopedică, albumul logopedic, planșe, jocuri, povești, ghicitori, jucării, instrumente de suflat, albume, cărți, filme, CD-uri.

Bibliografie

- Anca, M., (2002), Logopedie, Presa Univeritara Clujeana, Cluj-Napoca.
Dorobăț, V., Stanciu, D., (2011), Ortodonție și ortopedie dento-facială, Editura Medicală, București.
- Lin L.H., (November 2010), Etiology and Treatment Modalities of Anterior Open Bite Malocclusion, Journal of Experimental & Clinical Medicine; 5:1-46.
- Păunescu, C. (1984), Tulburările de limbaj la copil, Ed. Medicală, București.
- Schapira, M.,(1973), Noțiuni practice de stomatologie infantilă, Editura Medicală, București.

PSIHODRAMA IN LOGOPEDIE

Georgiana Ghițulete, CJRAE – Școala Gimnazială Nr. 13

Psihodrama este o forma de psihoterapie de grup inventată de Jacob Moreno în 1921. Mai târziu, în USA a fost înființat un institut de psihodrama și au existat variante de utilizare diverse în funcție de terapeuții care au folosit-o. Ca termen medical, psihodrama constă în experimentarea sub conducerea unui terapeut a unei scene imaginare sau trăite de către subiect, cu scopul de a pune în evidență mecanismele unui conflict pe care subiectul îl percepe în relația sa cu alte persoane.

P.P. Neveanu (1978, p.568) definește psihodrama „tehnică terapeutică ce utilizează jocul dramatic liber și vizează dezvoltarea în mod activ a spontaneității subiecților.” Baza acestei metode constă în exteriorizarea gândurilor și atitudinilor personale și analiza acestora de către psihoterapeutul conducător de joc.

Este folosită ca tehnică psihoterapeutică, ca instrument de perfecționare personală, ca mijloc de selecție a candidaților dar și ca metodă de cercetare și diagnoză a fondului personalității. Însă, se poate folosi ea și în logopedie? De ce, nu?!

Jocul dramatic poate ajuta copilul cu tulburări de limbaj să se exprime și într-un alt fel decât cel obișnuit deficitar, permițând transmiterea mesajului într-o modalitate multisenzorială. Astfel, copiii joacă diferite roluri și pe măsură ce joacă devin mai conștienți de conflictele personale și găsesc modalități de a reacționa pozitiv.

Exercițiile de conștientizare senzorială și de pantomimă folosite în psihodramă, ajută la dezvoltarea motricității aparatului fonoarticulator (una din etapele inițiale ale terapiei logopedice).

Improvizațiile dramatice prin funcția lor de destindere pot fi extrem de utile în terapia balbismului dar și în terapia altor tulburări de limbaj.

Jocul dramatic prin funcția sa de experimentare a noului și a necunoscutului duce la sporirea încrederii în sine a logopatului și la succesul mai rapid al terapiei.

Jocul dramatic poate fi folosit în prima etapă a terapiei logopedice pentru acomodarea copilului logopat cu cabinetul dar și în etapa de evaluare complexă: terapeutul observă cum își utilizează copilul corpul, rigiditatea/ușurința mișcărilor, lateralitatea, orientarea spațială ... Totodată, terapeutul observă cum se desfășoară și cum se organizează jocul dramatic. La terminarea unor exerciții dramatice creative, copilul poate răspunde la întrebări despre cum s-a simțit și cum se simte acum. Schimbarea este determinată de experiența în sine și nu de discuția de la final.

Jocul de rol direct și inversarea rolurilor, tehnici dramatice folosite în terapia copilului pot fi folosite în etapa de consolidare și automatizare a corectării sunetelor în dislalia. În jocul de rol direct, copilul se joacă pe sine față de o altă persoană care joacă un alt rol. În jocul prin inversarea rolurilor, copilul joacă rolul celui care i se opune în viața reală. Astfel, copilul conștientizează conflictul mai repede și mai eficient, se vede cu ochii altuia și învață să se pună în situația altuia. „Terapeutul trebuie să poată juca mai multe roluri în același timp și să aibă capacitatea de a fi simultan actor, regizor, scenarist, coregraf.” (Mitrofan, 1997, p.183)

Violet Oaklander (1988, p. 60) prezintă modalitățile de folosire ale jocului în cadrul terapiei:

„Observ procesul copilului. Cum se joacă el, cum se apropie de materiale, pe care le alege, pe care le respinge? Care este stilul său general de joacă? Este organizat sau dezorganizat? Care este paternul său de joc?

Observ conținutul jocului în sine. Se joacă el după anumite teme? Agresiune? Îngrijorare? Există o seamă de accidente de mașini, de avioane?

Observ modurile de contact ale copilului. Realizează el un bun contact cu sine și cu jocul când se joacă? Realizează contact între obiecte? Intră oamenii, animalele, mașinile în contact unele cu altele? Se privesc, vorbesc unele cu altele?

Terapeutul poate direcționa conștientizarea copilului asupra procesului jocului și contactului din joc. Îi poate spune: „Pari să fii cam lent”. „Nu te-am observat niciodată să le atingi.” „Acest avion este singur”.

I se poate cere copilului să se oprească la orice moment al jocului și să repete acțiunea sa sau să o accentueze. Sau i se poate cere să se identifice cu orice animal, om, obiect și apoi să revină el însuși. „Te-ai simțit vreodată ca această maimuță?” „Te-ai aflat vreodată într-o luptă ca acești doi soldați?”

„Integrarea se produce atât prin exprimarea deschisă, ce poate fi simbolică sau directă, cât și prin experimentarea de către copil a situației de joc în siguranță” (Mitrofan, 1997, p. 182)

În concluzie, logopedul poate observa la copil când se joacă, multe lucruri despre maturitatea, inteligența, imaginația și creativitatea sa, volumul atenției, abilitățile de rezolvare a problemelor, modurile de a intra în contact, alegerea cuvintelor. Totodată, logopedul poate ușor identifica tulburările de pronunție, volumul vocabularului activ, agramatisme sau ezitățile / repetițiile în discursul verbal independent ca și ezitățile copilului de a-și exprima sentimentele și gândurile.

Bibliografie:

Mitrofan I., Psihoterapia experiențială, Editura Infomedica, București, 1997
Neveanu P.P., Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București, 1978
Oaklander V., Windows to our children: Gestalttherapy to child and teenager. The Gestalt Journal Press, Highland New York, 1988

Consilierea școlară a elevilor supradotați

Prof. consilier școlar: Bădoiu Oana Diana

Colegiul Energetic Rm. Vâlcea

Faptul că un consilier școlar deservește în mod egal întreaga populație școlară dintr-o unitate este bine cunoscut. Însă de cele mai multe ori specialiștii nu sunt pregătiți pentru a face față în mod egal cerințelor diferitelor categorii de elevi. Spre exemplu, pentru adresarea nevoilor elevilor cu cerințe educaționale speciale există numeroase cursuri de perfecționare pentru consilierii școlari, la fel pentru gestionarea elevilor timizi, turbulenți sau agresivi. Una dintre categoriile de elevi cu care consilierii școlari sunt insuficient pregătiți să lucreze este cea a copiilor supradotați, începând de la identificarea acestora, a nevoilor specifice, mergând până la strategii de intervenție și, desigur evaluarea rezultatelor intervenției.

Prima provocare pentru înțelegerea acestei populații de elevi este însăși definirea conceptului de ”supradotat”, mai ales în condițiile în care în momentul de față nu există o definiție universală, iar criteriile variază în funcție de contextul cultural, social profesional și în funcție de sistemul de învățământ. La noi în țară definiția supradotării se referă la capacități psiho-fizico-intelectuale deosebite, orientate științific sau artistic, spre leadership ori management, spre mediu, sau kinestetice, etc. Cea mai completă definiție a supradotării a fost prezentată în Raportul Maryland, propus de Comisia pentru Educație a Ministerului Educației din Statele Unite (la Congresul pe tema educației, 1971). Conform ei, copiii supradotați și talentați sunt acei copii capabili de performanțe ridicate, care demonstrează achiziții și/sau abilități potențiale, precum: capacitate intelectuală generală, aptitudine academică specifică, gândire creativă sau productivă, capacitate de lider, arte vizuale și reprezentative, capacitate psihomotorie.

Cel de-al doilea lucru important pentru consilierii școlari îl reprezintă cunoașterea caracteristicilor elevilor supradotați. Dintre acestea, câteva caracteristici comune (dar nu neapărat universale) ar fi: curiozitatea intelectuală, abilități superioare de gândire, generalizare, rezolvare de probleme, interese variate, vocabular bogat, rapiditate în reținerea conceptelor noi, înțelegerea rapidă a unor concepte matematice sau științifice complexe, abilități imaginative sau creative în domeniul artelor, adesea capacitate de a-și concentra și menține atenția pentru perioade lungi de timp în domeniul de interes, stabilirea unor standarde proprii înalte, plăcerea pentru provocări intelectuale, inițiativă, originalitate și/sau flexibilitate în gândire cu capacitatea de a aborda o problemă din mai multe perspective, abilitatea de a comunica cu adulții într-o manieră matură (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002).

Un alt aspect pe care consilierii școlari trebuie să-l (re)cunoască este reprezentat de miturile din sistemul educațional cu privire la elevii supradotați:

- Nu au nevoie de ajutor. Dacă sunt cu adevărat supradotați, se pot descurca singuri.
- Sunt un grup omogen, au cu toții rezultate foarte bune.
- Au mai puține probleme decât ceilalți elevi.
- Viitorul lor este asigurat, știu încotro se îndreaptă.
- Sunt totilari și izolați social.

- Sunt creativi în mod natural și nu au nevoie de încurajare.
- Sunt ușor de crescut și bineveniți în orice clasă (Berger, 2006, apud. Bailey, Carrie L, 2007).

De ce consiliere școlară?

Pentru că niciun alt profesionist nu are atâta contact cu elevii supradotați precum consilierul școlar. Prin natura rolului său, consilierul școlar este calificat să ofere asistență în domeniul academic, al carierei și în cel personal/social. Pentru că poate forma relații deschise, bazate pe încredere cu elevii, poate oferi suport elevilor supradotați într-o varietate de teme și le poate monitoriza evoluția, în plus poate colabora cu cadrele didactice din școală și cu familia pentru a veni în întâmpinarea nevoilor specifice acestei categorii de elevi.

Cunoașterea nevoilor elevilor supradotați

La fel ca și ceilalți elevi, cei supradotați pot întâmpina dificultăți în ceea ce privește presiunea grupului și acceptarea socială. Însă dezvoltarea lor unică poate duce și la alte tipuri de provocări pe care este important să le cunoască și consilierii școlari, precum:

- Intensitate emoțională și sensibilitate crescută.
- Sentimentul de a fi diferit de ceilalți.
- Izolare socială.
- Abilități sociale deficitare.
- Probleme legate de managementul stresului
- Depresie și anxietate
- Lipsa motivației, plictiseală la ore.
- Presiunea familiei sau a profesorilor.
- Nevoia de stimulare.
- Perfecționism, etc. (apud. Elijah, K., 2011)

Pornind de la principiul conform căruia ”situații excepționale necesită măsuri excepționale” și extrapolând spre ”elevi excepționali necesită o abordare excepțională” decoperim în domeniul consilierii școlare că, deși actualmente există foarte multe metode și tehnici de consiliere, dintre acestea foarte puține se adresează în mod special copiilor supradotați.

În același timp, consilierii școlari se află totuși în poziția unică de a putea unifica munca părinților, cadrelor didactice și a altor specialiști pentru a veni în întâmpinarea nevoilor elevilor capabili de performanță. Astfel, din perspectivă globală, prin metodele existente, consilierii școlari pot oferi asistență și sprijin elevilor supradotați în toate provocările unice cu care aceștia se confruntă.

Bibliografie:

- Bailey, Carrie L, Social and Emotional Needs of Gifted Students: What School Counselors Need to Know to Most Effectively Serve This Diverse Student Population, Paper based on a program presented at the Association for Counselor Education and Supervision Conference, Columbus, Ohio, 2007.
- Elijah, K., Meeting the Guidance and Counseling Needs of Gifted Students in School Settings, Journal of School Counseling, v9, nr. 14, 2011.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M., The social and emotional development of gifted children: What do we know? Waco, TX: Prufrock Press, 2002.

CUPRINS

Rolul consilierului școlar.....	pag 1
Managementul învățământului special și special integrat. Orice profesie începe cu legislație.....	pag 3
Educația - (ne)șansa la integrare a copilului cu dizabilități din România.....	pag 10
Puterea gândului	pag 11
Gândirea socială	pag 13
Tratarea diferențiată în ciclul primar	pag 14
Reprezentarea lumii la copil	pag 15
Centrul Logopedic Interșcolar Vâlcea în anul școlar 2014 - 2015	pag 17
Alege școala	pag 18
Dezvoltarea psihică a adolescentului	pag 20
Educarea trăsăturilor de caracter	pag 22
Exprimarea emoțiilor prin intermediul jocului	pag 25
Tendențe în dezvoltarea marketingului în contextul economiei bazate pe cunoștințe	pag 26
ADHD	pag 28
Consilierea psihologică a elevilor cu tulburări de comportament și imaginea de sine a acestora	pag 30
Jocul de rol	pag 33
Atelier de comunicare nonviolentă	pag 35
Modalități specifice de abordare a formelor geometrice în învățământul preșcolar	pag 37
Aspecte teoretice privind formarea noțiunilor matematice în învățământul preșcolar	pag 40
Rolul educației în formarea personalității elevului	pag 43
Scopul comportamentului indezirabil / necooperant al copilului	pag 48
Exerciții stimulative și de socializare pentru elevii cu ADHD de vârstă școlară mică	pag 50
Aplicații moderne ale consilierii de grup - Cercul unității: un model de consiliere de grup pentru copii	pag 52
Timiditatea - Boală socială	pag 54
Regândirea și diversificarea metodologiei didactice. Amplificarea caracterului formativ al învățământului	pag 57
Utilizarea disciplinării pozitive în clasa de elevi	pag 64
Azul fonematic și educarea lui	pag 66
Consilierea elevilor cu tulburări de comportament	pag 68
Avem dreptul să trăim într-o lume fără violență	pag 70
Global education as good pedagogy	pag 72
Educația pentru toleranță necesară în învățământul primar	pag 74
Climatul educativ și influența lui asupra formării personalității copilului	pag 76
Biblioteca - premisă a creșterii calității în învățământ	pag 77
Memoria - procesul de memorare	pag 80
Portofoliu	pag 84
Dialoguri despre educație - Abandonul școlar, cauze și efecte	pag 88
Metafora în consilierea școlară	pag 90
Despre inteligență	pag 93
Cum îmi pot ajuta fiica să își dezvolte și să își mențină o stimă de sine pozitivă?	pag 96
Metode și tehnici moderne în consilierea școlară	pag 97
Consilierea familiei în vederea îmbunătățirii relațiilor cu grădinița	pag 101
Modificarea comportamentului prin sistemul de întăriri și pedepse	pag 103
Toleranță și respect - valori educaționale	pag 105
Factori perturbatori / erori de evaluare școlară	pag 110
Tratamentul și stilul de învățare la elevi	pag 113
Psihodrama în spațiul educațional - Jocul de rol	pag 117
Rolul activității de Consiliere și Orientare școlară în procesul de evoluție al tinerilor	pag 122
Prima zi de școală	pag 124

Educația - Întrebări pentru ziua de zi	pag 126
Stilul de învățare - teorii, modele, abordări	pag 129
Educația, o necesitate universală	pag 132
Învățarea activă prin cooperare	pag 134
Programele de dezvoltare personală - un start bun la școală	pag 136
Abandonul școlar - cauze și modalități de prevenire	pag 138
Plan de măsuri pentru limitarea absenteismului și abandonului școlar	pag 141
Educație pentru toți	pag 143
Educația între prejudecată și realitate	pag 146
Negruț la școala iepurașilor - Poveste terapeutică	pag 148
Construirea de povești terapeutice pe model ABC: "A fost odată ca niciodată..."	pag 150
Ștefana și mărușorul roșu - gălbui	pag 154
Telefonul - o nouă metodă de consiliere	pag 157
Stresul școlar și consecințele sale	pag 161
Tratamentul logopedic în ocluzia deschisă	pag 163
Psihodrama în logopedie	pag 167
Consilierea școlară a elevilor supradotați	pag 169

COLECTIVUL DE REDACȚIE

COORDONATORI:

- Prof. Psiholog Florentina Cristina NICULA director CJRAE Vâlcea
- Ec. Brîndușa IORDĂCHESCU contabil șef CJRAE Vâlcea
- Prof. Psihopedagog Maria GEORGESCU coordonator CJAP Vâlcea

REDACTORI:

- ing. Gineta CONSTANTINESCU
- documentarist Alexandra Marieta BRATU
- asistent social Cristina Denisa BĂLȚATU

TEHNOREDACTARE:

- tehoredactor Valentin OPREA
- grafician Valentin OPREA

**Centrul Județean de Resurse și Asistență
Educațională Valcea**



Adresa: Str. Nicolae Bălcescu, Nr. 30

Tel. / Fax: (0250) 73 72 92

E-mail: cjraevilcea@yahoo.com

Web: www.cjrae-valcea.ro